

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GLEISIELE SARAIVA RANGEL

**NO MOVIMENTO DO JONGO: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

SÃO MATEUS

2017

GLEISIELE SARAIVA RANGEL

**NO MOVIMENTO DO JONGO: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientador(a): Prof. Dra. Maria Alayde Alcântara Salim

Coorientador (a): Prof. Dra. Andrea Brandão Locatelli

SÃO MATEUS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

Rangel, Gleisiele Saraiva, 1987-

R196n No movimento do Jongo : a educação física e as relações étnico-raciais na escola / Gleisiele Saraiva Rangel. – 2017.

219 f. : il.

Orientador: Maria Alayde Alcântara Salim.

Coorientador: Andrea Brandão Locatelli.

Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do
Espírito Santo.

1. Jongo (Dança). 2. Educação física. 3. Prática de ensino. I. Salim,
Maria Alayde Alcântara. II. Locatelli, Andrea Brandão. III. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. IV.
Título.

CDU: 37

GLEISIELE SARAIVA RANGEL


**NO MOVIMENTO DO JONGO: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**

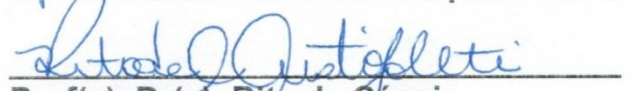
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2017

COMISSÃO EXAMINADORA


Prof(a). Dr(a). Maria Alayde Alcântara
Salim
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora


Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva
Universidade Federal do Espírito Santo


Prof(a). Dr(a). Rita de Cássia
Cristófoleti
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico cada linha do trabalho aos meus pais, Maria das Dores Saraiva Rangel e Olindo Rangel, e ao mesmo tempo, me desculpo pela ausência que foi necessária para a conclusão desse sonho, que é nosso. Vocês sempre serão meu maior motivo para seguir em frente, sonhando... Obrigada por me dar asas e me permitir voar, quando o maior desejo era não me deixar nunca ter saído do ninho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, pela oportunidade de cursar esse mestrado que desejei por tantos anos, por todos os saberes compartilhados, experiências vividas e amigos conquistados.

À minha orientadora Maria Alayde Alcântara Salim, por ter acreditado e confiado em mim. Agradeço por ter sido você, o meu maior exemplo de caráter e sabedoria, que se fará presente ao longo de toda minha vida acadêmica. Obrigada por me ensinar a ser pesquisadora, a ser ética, responsável e sábia. Por fim agradeço por ter me recebido desde a pós-graduação ter me ensinado tudo o que hoje sei, minha gratidão por ti é infinita.

Ao PPGEEB, em especial aos professores: Jair Miranda de Paiva por me mostrar que no meio acadêmico também existe calma, serenidade e muito carinho; Andréia Brandão Locatelli, pelas valiosas sugestões nos momentos de dúvidas e aflições e; Franklin Noel dos Santos por sua amizade improvável e única, obrigada pelo mestre e amigo que se tornou ao longo dos meus dias no CEUNES.

Ao CEUNES, minha segunda casa ao longo de quase doze anos.

À SUPGRAD por todo apoio e compreensão durante minha vivência no CEUNES desde a especialização, sendo sempre solícitos e prestativos.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

Aos colegas de curso, pelo apoio e ajuda sempre que necessário.

À EMEF Cricaré, por ter nos recebido e dado todo suporte para realização desse trabalho.

Aos alunos do 5º ano A e à professora Liele Serafim pela parceria firmada nessa pesquisa.

Aos acadêmicos do curso de Educação Física da FVC, Renilda, Desirée e Jackson que seguraram as pontas nos meus momentos de desespero e mesmo sem experiência com pesquisa, se tornaram essenciais para o sucesso desse trabalho.

Às colegas de república Tainã Rodrigues, Yasmin Costa, Eveline Malaquias, Evelyn Trevisan e Letícia Brumano por estarem comigo lidando com minhas reclamações, crises de riso e choro, e principalmente por ser minha segunda família estando sempre ao meu lado em todos os momentos.

À amiga Marli Quinquim, por tudo que fez por mim e pela minha pesquisa, mais uma vez demonstrando o valor de sua amizade. Você sabe que tudo que conquistei até aqui teve seu dedinho. Muito obrigada minha amiga, permaneceremos juntas nas próximas etapas de nossa doce vida acadêmica, amo muito você.

E, claro, à minha família: pai, mãe, irmãos, primos e sobrinhos que foram minha base de sustentação nos momentos de alegria e aflição, vocês sempre se fizeram presentes, e eu sei que não importa onde eu vá, e o quão longe possa ser, minhas raízes (vocês) sempre me farão sentir aquela maravilhosa sensação de estar em casa, obrigada por tudo.

Os tambores vivem!

*Na noite passada vozes negras
E tambores Bantos
Ecoaram em meus sonhos.
Tambú e Candongueiro
Candongueiro e Tambú
Tambú e Candongueiro
Candongueiro e Tambú
Meu coração batia em seu ritmo.
Já não tinha vontade própria.
Um sábio Preto Velho para cada som.
Tambores sagrados descendo a ladeira São Benedito.
Até as pedras pareciam ecoar
Ao som das passadas desse povo bendito.
O tambor é vivo!
Reza,
Extasia,
Passa mensagens sagradas.
Rosa - Flor e Zacimba Gaba caminhavam à frente.
Espalhavam a sua beleza ladeira abaixo.
Cantavam em voz doce e sonora
Que agora viviam no céu de Angola.
Suas saias estampadas tocavam o chão.
E todo o povo mateense sentia-se embalar
No balançar de suas saias.
Aquele música e toda a minha ancestralidade
Ecoavam em minha alma.
Então despertei.
Era 27 de dezembro,
E o Jongo de São Benedito descia a ladeira
Ao encontro do Jongo de Santo Antônio.
E todas as nêgas lindas
Girando as suas saias com os folguedos do jongo
Embalam a vida.
E arrastam uma multidão de gente feliz pelo cais do Porto.*

Poema da escritora mateense Mônica Porto (2017), feito especialmente para presentear essa pesquisa.

RESUMO

O trabalho de pesquisa objetiva a investigação da prática do Jongo no município de São Mateus buscando articulá-lo às práticas de ensino da disciplina de Educação Física. Considera que é preciso fortalecer as discussões que acentuem a urgência de revisão dos currículos escolares na tentativa de adequá-los à diversidade étnico-racial presente nas escolas, por meio de uma proposta que atenda às necessidades dos diversos grupos que vêm conquistando mais espaços nos modos de pensar e produzir cultura a partir de uma nova perspectiva de sociedade. Busca inicialmente, compreender os caminhos percorridos pela Educação Física desde sua inserção na escola, com vista a atender aos ideais políticos do Estado, até sua abertura (a partir da década de 80) para uma perspectiva mais humanizada ao pensar seus conteúdos. Somente a partir dessa abertura se torna possível pensar as manifestações culturais inseridas nas práticas de ensino dessa disciplina. Este trabalho focou especificamente a prática do Jongo, manifestação cultural afro-brasileira, encontrada exclusivamente na região sudeste do país. Para análise dessa prática realizou um estudo que tomou como fonte as bibliografias pertinentes ao assunto, bem como algumas fontes orais, jongueiros do município. Após estudo, realizou trabalho de campo com alunos e professores. Com os alunos, desenvolveu intervenção prática em encontros realizados em uma escola municipal, com alunos do 5º ano do ensino fundamental, durante nove aulas de Educação Física, uma vez que, o trabalho foi realizado em parceria com o professor da disciplina. Com os professores, desenvolveu um encontro de formação para informar acerca desse trabalho e possibilitou também a vivência prática do Jongo, e fez algumas exposições teóricas sobre a prática. Conclui, apresentando o ambiente escolar, bem como a disciplina de Educação Física como espaço propício para tratar a temática étnico-racial, por cumprir tanto com o papel de colaborar nos processos de perpetuação e ressignificação das práticas culturais locais, quanto no enfrentamento das diferentes formas de racismo e preconceito presentes nessa instituição. A inserção de conteúdos dessa natureza também auxilia nos processos de formação das identidades em crianças negras, que a partir da apresentação da riqueza e beleza da cultura desse povo, passa a perceber a existência de representatividade para assim, vir a se identificar. Por fim, afirma a urgência de se discutir e apresentar alternativas visando uma maior valorização e perpetuação das práticas culturais locais, muitas vezes esquecidas e/ou ignoradas pelo poder público municipal e por esse motivo vem enfrentando grandes dificuldades para manter vivas suas tradições.

Palavras-chave: Jongo. Educação Física. Práticas de Ensino.

ABSTRACT

This research work aims to seek the Jongo practice in São Mateus city in order to join it to other Physical Education practices on its learning. It is considered that the discussions concerned about the urgency of the school curriculum is needed to be strengthened as an attempt to adequate them into the ethnic-racial diversity found in the schools, through a proposal which supports several groups in need and that have been conquering attention in the way of thinking and producing culture from a perspective about the society. Firstly, this work seeks to understand the paths taken by the Physical Education since its insertion in the school subject board -intended to support Govern's political ideals - to its opening (from the 80's) for a more humanized perspective on thinking about its subjects. It was only after this opening that was possible to think about cultural protests united to teaching practices. This work focused specifically on the Jongo practice, cultural afro-brazilian manifestation, exclusively found in the Southeast region of the country. As an analysis of this practice a study was done based on bibliographical sources concerned on the topic, as well as oral sources, jongueiros residents of the city. After its practice a field study was accomplished by teachers and students. The practical intervention was developed with students from the 5th grade in reunions at a city elementary school during 9 physical education classes observed by the official teacher. A graduation reunion was conducted with teachers in order to make them warn about this work and it offered them the possibility to practice the Jongo activity and some theoretical expositions about it. As a conclusion this work presents the school environment as well as the physical education subject as a proper place to deal with the ethnic-racial theme due to its collaborative role on the process of the local cultural-practices perpetuation in the quest of facing the different forms of racism e prejudice found in that institution. The insertion of topics from this kind of theme in the PE subject contributes to afro-brazilian children's identity formation that starts to realize the representative existence from the beauty and richness of their own people's culture. Finally it is affirmed the urgency of discussing and presenting alternatives for reaching a better appreciation and perpetuation of the local culture practices which are forgotten and/or ignored by the City political authorities and due to that fact it has been facing big difficulties to keep alive its tradition.

Keywords: Jongo. Physical Education. Teaching practices.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - FORMAÇÃO SOBRE O JONGO NA FVC.....	48
FOTOGRAFIA 3 - ESPAÇO DESTINADO ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	142
FOTOGRAFIA 4 - O TAMBOR PERDIDO	159
FOTOGRAFIA 5 - BRINCADEIRA DO “BATE-COPOS”	165
FOTOGRAFIA 6 - CONSTRUÇÃO DO MOSAICO	166
FOTOGRAFIA 7 - ATIVIDADE COM RECORTES E DESENHOS	169
FOTOGRAFIA 8 - ADAPTAÇÃO DOS PASSOS DE JONGO	172
FOTOGRAFIA 9 - MOSAICO CONSTRUÍDO COM OS ALUNOS	173
FOTOGRAFIA 10 – MOSAICO CONSTRUÍDO COM OS ALUNOS	174
FOTOGRAFIA 11- RECO-RECO CONSTRUÍDO COM MATERIAIS ALTERNATIVOS	175
FOTOGRAFIA 12 ENSAIO COM TODOS OS ELEMENTOS ESTUDADOS	176
FOTOGRAFIA 13 - LIVROS DE MACIEL DE AGUIAR.....	177
FOTOGRAFIA 14- ATIVIDADE AUTO RETRATO, PRODUÇÃO DOS ALUNOS	179
FOTOGRAFIA 15 – ATIVIDADE DE ILUSTRAÇÃO DOS PONTOS DE JONGO FEITA PELOS ALUNOS.....	182
FOTOGRAFIA 16 - ENSAIO NO PÁTIO EXTERNO	184

FOTOGRAFIA 17 - MOMENTOS ANTES DA APRESENTAÇÃO.....	185
FOTOGRAFIA 18- APRESENTAÇÕES INICIAIS	185
FOTOGRAFIA 19 - APRESENTAÇÃO FINAL DOS ALUNOS DO 5º ANO	186
FOTOGRAFIA 20 - VIVÊNCIA PRÁTICA DO MACULELÊ.....	186
FOTOGRAFIA 21 - SUJEITOS ENVOLVIDOS NO TRABALHO DE PESQUISA	187

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CRONOGRAMA DE PLANEJAMENTO	41
QUADRO 2 - FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	86
QUADRO 3 - ARTIGOS SELECIONADOS NOS ANAIS DO CONBRACE/CONICE E ANALISADOS NESTA PESQUISA, COM TEMA RELACIONADO À PRÁTICA DA CAPOEIRA.	101
QUADRO 4 - RELAÇÃO DE ESCOLAS QUE POSSUEM QUADRA DESCOBERTA E COM COBERTURA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS	143
QUADRO 5 - FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS PESQUISADOS	146
QUADRO 6- PRINCIPAIS FORMAS DE PRECONCEITO PERCEBIDAS PELOS ALUNOS NA ESCOLA.....	147
QUADRO 7- SOBRE A EXISTÊNCIA DO PRECONCEITO RACIAL	148
QUADRO 8- ALUNOS QUE SOFREM PRECONCEITO RACIAL.....	148
QUADRO 9 - ALUNOS QUE JÁ PRESENCIARAM ATITUDES RACISTAS	149
QUADRO 10- COMO PERCEBEM AS DIFERENÇAS NO TRATAMENTO ENTRE BRANCOS E NEGROS NA ESCOLA	149
QUADRO 11- PERCEBEM AS DIFERENÇAS NO TRATAMENTO ENTRE BRANCOS E NEGROS NA SALA DE AULA	149
QUADRO 12 - COMO PERCEBEM AS DIFERENÇAS NO TRATAMENTO ENTRE BRANCOS E NEGROS NO BAIRRO	150

QUADRO 13- SOBRE O DISTANCIAMENTO ENTRE ALUNOS NEGROS E BRANCOS NA ESCOLA.....	150
QUADRO 14- PERCEPÇÕES ACERCA DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADE ENTRE BRANCOS E NEGROS.....	150
QUADRO 15- PERCEPÇÃO DA ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE DISCUSSÃO ACERCA DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL.....	151
QUADRO 16- ABORDAGENS SOBRE HISTÓRIA E CULTURA DO NEGRO	151
QUADRO 17- CONHECIMENTO ACERCA DO JONGO.....	152
QUADRO 18 - ENVOLVIMENTO DOS FAMILIARES COM AS PRÁTICAS CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS	152
QUADRO 19- SENSações AO OUVIR O SOM DOS TAMBORES	154
QUADRO 20- CRONOGRAMA DAS INTERVENÇÕES PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA	159
QUADRO 21 - ANÁLISE DOS APONTAMENTOS DOS ALUNOS EM ATIVIDADE SOBRE TRAÇOS CULTURAIS FAMILIARES	169
QUADRO 22 - ORGANOGAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELA SME.....	188
QUADRO 23- INFORMAÇÕES SOBRE TEMPO DE SERVIÇO E NÍVEIS DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	191

LISTA DE SIGLAS

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONICE - Congresso Internacional de Ciências do Esporte

DT – Designação Temporária

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES – Espírito Santo

EEF – ES – Escola de Educação Física do Espírito Santo

EUA – Estados Unidos da América

FASE – Federação de Assistência Social e Educacional

FVC – Faculdade Vale do Cricaré

GTT - Grupo de Trabalho Temático

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MNU – Movimento Negro Unificado

MST - Movimento dos Sem Terra

ONU – Organização das Nações Unidas

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PL - Planejamento

PP – Pesquisa Participante

PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

SEF – Serviço de Educação Física

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO –Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA	21
1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO	26
1.3 REFLEXÕES TEÓRICAS: O DESCENTRAMENTO DO SUJEITO MODERNO E A PRODUÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES	26
1.4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
1.4.1 Abordagens metodológicas	36
1.4.2 A intervenção prática: os caminhos percorridos	40
2. APONTAMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	50
2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	50
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPÍRITO SANTO	65
2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR	77
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO PARA AS QUESTÕES CULTURAIS	89
3.1 PERSPECTIVA ATUAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE CULTURAS	90
3.2 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM QUESTÃO	96
3.3 PARA ALÉM DA CAPOEIRA: UMA ANÁLISE DOS ANAIS DO CONBRACE/CONICE	101
4. DIÁLOGOS SOBRE CULTURA, MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL	109
4.1 CULTURA E CULTURA POPULAR: COMPREENDENDO OS CONCEITOS	110
4.2 A MEMÓRIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO/CULTURAL: INTERPRETANDO AS FONTES ORAIS	112
4.2.1 As narrativas históricas: um caminho entre memórias e lembranças	116

5. JONGO: MEMÓRIA, CULTURA E HISTÓRIA LOCAL	119
5.1 NOTAS SOBRE O JONGO	120
5.2 O JONGO NA HISTÓRIA LOCAL.....	123
5.3 AS NARRATIVAS HISTÓRICAS: MEMÓRIAS, LEMBRANÇAS E PERPETUAÇÃO CULTURAL DO JONGO	125
5.3.1 As histórias de D.Edézia	126
5.3.2 As reivindicações de D. Dilzete	129
5.3.3 A resistência e luta da jovem Josiléia	132
5.4 O JONGO COMO PRÁTICA CORPORAL	137
 6 APROPRIAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DO JONGO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	142
6.1 ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DO PERFIL SOCIOCULTURAL DOS SUJEITOS ESCOLARES PESQUISADOS	144
6.1.1 O questionário de identificação	146
6.1.2 O diagnóstico inicial.....	153
6.2 O JONGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: USOS, APROPRIAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES PELOS SUJEITOS ESCOLARES	158
6.3 ENCONTRO DE ÁREA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO MATEUS	187
 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
 REFERÊNCIAS.....	202
APÊNDICE A –.....	213
APÊNDICE B –.....	216
APÊNDICE C –.....	218

1. INTRODUÇÃO

“Ô abre a roda cabeceira,
Poistamborê, oi tá chamando,
oi tá chamando, oi tá chamando,
poistamborê, oi tá chamando.
Ê mulher do jongo, tamborê tá me chamando,
ê mulher do jongo, tamborê tá me chamando,
ê mulher do jongo, tamborê tá me chamando!”
Ponto de inicial do Jongo de Santo Antônio

As questões centradas na problemática da identidade cultural vêm sendo amplamente discutidas na teoria social e essas discussões são essenciais para a compreensão dos papéis das diversas instituições da sociedade, de suas atribuições e responsabilidades na construção do cidadão capaz de intervir positivamente na realidade social e histórica em que vive.

Partindo do entendimento de que as teorias sociais são ferramentas necessárias à compreensão da sociedade, este trabalho insere-se na articulação entre essas teorias e as práticas educacionais, buscando compreender como as teorias se colocam no meio social e como podem contribuir para elaboração de novos referenciais para o ensino, visando colaborar com a compreensão das especificidades do cenário social contemporâneo.

Essa pesquisa se coloca no seio dessa discussão propondo um diálogo entre Cultura e Ensino, mais especificamente o ensino na Educação Física. Pensar as diferentes formas de cultura articulada às propostas curriculares é algo que ganha novos significados a partir das contribuições provenientes dos Estudos Culturais.

Esses estudos tiveram início na Inglaterra do pós-guerra, momento de forte homogeneização cultural proveniente das classes sociais mais favorecidas social e economicamente. Surgindo como um movimento de reação ao pensamento elitista e imposição dos valores culturais desse grupo, os Estudos Culturais abriram caminhos para se pensar em uma sociedade mais democrática, na qual o conhecimento da população de vida comum anseia fazer parte do movimento de produção (com sentidos próprios e singulares) e consumo de bens culturais e, assim, consequentemente, ser reconhecido dentro das instituições de ensino. Nessa linha de pensamento inaugurada pelos Estudos Culturais, a educação é vista como uma importante ferramenta desse processo:

Sob influência dos movimentos de certos grupos sociais que lutam pela valorização da sua leitura de mundo, contrapondo-se às barreiras que impedem o acesso dos desprivilegiados a uma sociedade democrática, os EC defendem uma educação em que as pessoas comuns, os representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados (NEIRA; NUNES, 2011, p. 673).

Uma das grandes influências dos Estudos Culturais para a teorização do currículo está em considerar que as temáticas advindas das comunidades historicamente excluídas são tão dignas de serem contempladas no currículo quanto àquelas das camadas mais privilegiadas da sociedade (NEIRA; NUNES, 2011). Essa nova forma de se pensar a cultura traz para a escola a possibilidade de produção e apreensão de conhecimentos mais próximos aos alunos, pois leva em consideração práticas culturais que lhes são próprias.

O currículo de Educação Física, historicamente esteve atrelado à transmissão de conteúdos predeterminados que limitavam os campos de produção de saber a partir das experiências corporais de cada sujeito escolar. Sabemos, no entanto, que todo sujeito carrega consigo uma bagagem de experiências corporais, sociais e culturais produzidas ao longo de sua própria história que são singulares. Por muito tempo essas particularidades foram negligenciadas no espaço escolar, principalmente pela Educação Física.

Exemplificando essa afirmativa, analisemos a abordagem de tendência esportivista que ainda hoje mantém forte influência nas formas de se pensar as práticas pedagógicas da Educação Física na escola. Os conteúdos privilegiados, nesta forma de conceber o currículo, priorizam a apreensão de habilidades e performances específicas de cada esporte, perseguindo movimentos precisos e previamente determinados, separando os alunos em dois grupos distintos: aptos e não aptos para determinado esporte. Aos não aptos, ou seja, aos que não atingiram determinado objetivo a partir do padrão tido como ideal, a exclusão.

Em outras tendências da Educação Física também é possível perceber o caráter excludente de muitos conteúdos que vêm sendo historicamente reproduzido pelos professores. A grande crítica a essas formas de se conceber o currículo está em não permitir que os alunos busquem em meio a suas limitações e habilidades novas possibilidades de se alcançar um determinado objetivo. Muitos dos estudos atuais que tratam do currículo de Educação Física têm considerado essas concepções como um retrocesso por não atenderem às novas demandas da contemporaneidade, nesses novos contornos pensados para esta disciplina:

A simples oferta de práticas corporais visando o alcance de objetivos comportamentais implica em uma experiência formativa que concretiza, com certa

excelência, as relações de saber-poder e as identidades projetadas pelas pedagogias tecnicistas nas quais se inspiraram (NEIRA; NUNES, 2011, p. 683).

Essa forma de pensamento manteve seu sustentáculo por muitos anos, principalmente por considerar a Educação Física uma área exclusivamente biológica. No entanto, essa concepção tem perdido espaço nos estudos mais recentes de pesquisadores como João Batista Freire, Suraya Darido, Jocimar Daólio, Tarcísio Mauro Vago, dentre outros. Esses estudiosos têm se empenhado em apontar uma nova perspectiva para a Educação Física, substituindo as análises puramente biológicas por outras embasadas, principalmente, nas ciências humanas e sociais. Essas novas análises abordam o corpo como um todo, considerando para além do biológico as características individuais do sujeito com base em seus aspectos históricos, sociais e culturais.

Segundo Daólio (2010), o termo “cultura” parece hoje definitivamente fazer parte da Educação Física, apontando com clareza a influência das ciências humanas nessa área do conhecimento, o que era impensável há duas décadas com o predomínio das ciências biológicas nas explicações sobre o corpo, atividade física e esporte. Nesse sentido, o autor, ao focalizar especificamente o currículo, acrescenta que “os currículos dos cursos de graduação em educação física somente há poucos anos vêm incluindo disciplinas próprias das ciências humanas, e isso parece estar sendo útil para a ampliação das discussões culturais na área” (DAÓLIO, 2010, p. 1).

O autor também destaca que o conceito de cultura vem ganhando cada vez mais espaço por considerar que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica social, expressando-se de forma diversificada nos diferentes contextos de grupos sociais específicos; sendo assim, a interação corpo e movimento é algo indissociável que deve ser sempre lembrada ao se pensar na prática pedagógica em Educação Física (DAÓLIO, 2010). Além disso, apresenta com clareza o que hoje se espera do profissional desta área, esclarecendo que dele se espera que seja capaz de perceber os novos referenciais que agora devem ser considerados no trabalho em Educação Física, pontuando que:

O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica (DAÓLIO, 2010, p.2).

Todas as considerações até aqui apresentadas pesaram significativamente na escolha da prática do Jongo como objeto de estudo. Daólio (2010, p.3) apresenta que: “o que irá definir

se uma ação corporal é digna de trato pedagógico por parte da educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza”; assim, justificamos nossa escolha por considerar o Jongo uma prática cultural enraizada na memória e história desse município.

Outra consideração que pesou em nossa escolha foi perceber, na análise das práticas locais afro-brasileiras, que o Jongo possui elementos que se aproximam e dialogam muito facilmente com conteúdos já propostos nos conteúdos curriculares da Educação Física. O primeiro diz respeito ao fato de ser visto e conceituado por muitos jongueiros como uma dança.

A dança é um componente curricular da Educação Física de grande aceitação entre os educandos, dessa forma, a seleção de uma prática que apresentava maiores possibilidades de aproximação com os movimentos já difundidos na disciplina reforçou ainda mais nossa escolha. Além disso, tal como na dança, percebemos nas falas dos jongueiros que o Jongo desperta alegria e prazer em quem o pratica. Associar todos esses elementos ao ensino da Educação Física, acaba por afirmar a pertinência da escolha do tema.

O estudo do Jongo nos permitiu entendê-lo dentro do seu contexto de origem para somente depois inseri-lo em outro, o ensino. Nossa preocupação maior e talvez o grande desafio dessa pesquisa, é, no entanto, possibilitar que os sentidos que dão forma à manifestação cultural sejam considerados no trabalho pedagógico. Uma vez que são esses elementos que lhes conferem forma e encantamento, e é esse encantamento pela prática enquanto cultura, manifestada por um povo, que nos trouxe até aqui, todo nosso cuidado foi depositado no trato dessa cultura. Sensibilidade e respeito foram nosso esteio nessa empreitada de compartilhamento e produção de saberes a qual nos dispusemos desde o início dessa pesquisa.

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA

Adotaremos como ponto de partida a apresentação do nosso local de estudo, o município de São Mateus. Localizado ao Norte do Espírito Santo, a cidade abriga em seu território comunidades remanescentes de antigos quilombos que ocupam uma região denominada “Sapê do Norte”. Para melhor compreendermos essa denominação regional, recorreremos aos estudos de Ferreira (2009), esclarecendo que Sapê do Norte é uma região ao longo dos vales do Rio Cricaré e Itaúnas, em maior parte que compreende os municípios de

Conceição da Barra e São Mateus. De acordo com estudos dessa autora existem nessa região grupamentos de negros estabelecidos em forma de comunidades organizadas em sítios familiares, que mantêm laços de parentesco e compadrio, efetivando entre si redes de religiosidade, festas, dentre outras práticas que remontam a uma história em comum, que em sua memória alcançam os “tempos de cativo”.

Basta caminharmos pelas ruas de São Mateus que rapidamente poderemos notar que são os rostos negros os que mais sobressaem em relação aos demais. Essa evidência reforça a ideia de que os povos afrodescendentes possuem grande influência na história e cultura desse lugar.

Logo no centro da cidade ainda se mantêm de pé as ruínas da Igreja Velha, monumento histórico construído por negros trazidos de África no período da escravidão. Outro marco dessa presença é o Porto de São Mateus, com casarões tombados pelo patrimônio histórico e museus que contam a história da chegada, luta e permanência do negro no município. Carregando forte referência do seu local de origem (África) e dialogando com as especificidades de sua nova casa (Brasil), essas manifestações estão traduzidas em práticas culturais ainda hoje desenvolvidas no município.

Assumindo a posição de professores de Educação Física na rede municipal de São Mateus há cerca de dez anos, atuando em diferentes instituições e níveis de ensino, presenciando inúmeros conflitos e resistências de cunho étnico-racial, envolvendo diferentes atores pelas escolas por onde se passa, é possível perceber que esses movimentos ocorriam em diversos espaços da escola, salas de aula, sala dos professores, pátios e, principalmente, na quadra da escola, espaço no qual se encontrava a maior parte do tempo.

Analizando tal problemática e refletindo sobre nossa própria prática profissional, voltando-se principalmente aos alunos, percebemos que naquele momento era ideal retomar os objetivos de suas ações pedagógicas. Por nos encontrarmos distantes em relação aos interesses pessoais dos alunos, sendo eles em sua maioria, negros e pardos. Esse movimento de autocrítica culminou na escolha dessa temática para sua linha pesquisa iniciada na especialização e continuada nos estudos do mestrado.

Acreditando que uma prática pedagógica somente deve ser concebida se houver uma articulação com a cultura e a história dos sujeitos escolares, surge a necessidade de se pensar novas possibilidades para as práticas de ensino na Educação Física, dando maior enfoque àquelas que se apresentem como mais representativas e significativas para os alunos.

Refletir sobre as ações pedagógicas, no que diz respeito a essa cultura em particular vislumbraria uma abertura para possibilitar novos processos de identificação, apropriação e produção da cultura afro-brasileira. E, em contrapartida, colabora-se também para a minimização de conflitos advindos das concepções errôneas, fruto da ignorância acerca da cultura afro-brasileira difundidas durante anos nas diversas instituições de ensino por todo país.

Todas essas percepções e constatações influenciaram na escolha da temática para monografia apresentada na conclusão do curso de Especialização em Ensino na Educação Básica, pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), no ano de 2013, que investigou os desdobramentos, nas escolas da rede municipal de São Mateus, da Lei nº 10639 que passou a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", mais especificamente na Educação Física. Nessa investigação foi possível encontrar quatro práticas conhecidas e difundidas ainda hoje no município, sendo elas: o Jongo, a Capoeira, a Folia de Reis e o Reis de Bois (RANGEL, 2013).

Ainda nessa pesquisa buscamos junto aos professores da área compreender como se davam as relações entre práticas de ensino em Educação Física e a cultura local. Verificamos, no entanto, que as práticas culturais são pouco desenvolvidas nas escolas da rede municipal de São Mateus, menos ainda nas aulas de Educação Física. A pesquisa foi realizada com oito professores da rede municipal, que lecionavam do 1º ao 9º anos da Educação Básica, analisando as respostas percebemos que os professores conhecem as manifestações culturais locais, mas não levam este conhecimento para sua prática pedagógica (RANGEL, 2013).

A justificativa mais utilizada para o fato de não trabalharem este tema estava pautado no total desconhecimento da cultura local, conheciam apenas por ouvir dizer, mas não sabiam do que se tratava e não encontravam também referenciais satisfatórios para pesquisa, por este motivo não se sentiam seguros e/ou habilitados para trabalhar com seus alunos, além de não haver por parte da escola respaldo, apoio e exigências nesse sentido (RANGEL, 2013).

No ano de 2015 fizemos parte de um grupo eleito para reestruturar o currículo de Educação Física da rede municipal de São Mateus. A proposta de reestruturação do plano de curso do município surgiu a partir das inúmeras reivindicações dos professores de Educação Física da rede municipal, observando que o plano elaborado em 2003 não atendia mais às suas necessidades.

Da reestruturação do antigo documento, logo nas primeiras reuniões passamos a definir nossa empreitada como uma construção, cabendo ao grupo elaborar um novo documento, com uma nova abordagem que atendesse às expectativas dos professores e, principalmente, à realidade local. A construção do novo plano foi (e ainda está sendo) uma tarefa complexa e longa com muitos fatores a serem considerados e possibilidades a serem contempladas. Debruçamo-nos em meio a várias bibliografias para definir qual tipo de abordagem era a mais apropriada à realidade local, ficando definida a sociocultural. A escolha da abordagem sociocultural configurou-se como ponto de partida para a definição dos conteúdos e das estratégias de ensino a serem sugeridas no documento.

Juntamente com os colegas do grupo, colocamos em pauta as discussões acerca da cultura afro-brasileira e sua importância na história desse município em particular. Percebemos nas conversas que já era um desejo pessoal de muitos a inserção dessas práticas no currículo. Houve consenso ao definir que os conteúdos deveriam ser trabalhados em todas as etapas do ensino.

Dessa maneira, as práticas culturais de origem afro-brasileiras foram contempladas no documento que daria direcionamento para que os professores produzissem novas práticas que considerassem a diversidade cultural local. Sabíamos, porém, que não seria fácil para alguns professores transformar o documento em realidade e que precisaríamos criar uma estratégia que pudesse auxiliar o trabalho do professor, principalmente em relação às temáticas novas e específicas de um determinado local, como o caso das práticas culturais afro-brasileiras. Assim criamos uma ferramenta online, um blog que poderia ser alimentado por todos os professores, onde compartilhamos experiências e materiais pedagógicos, ideias que deram certo e que poderiam ser utilizados por todos que tivessem dificuldades. Além de ser feita junto à Secretaria de Educação a solicitação de cursos de formação direcionados à capacitação dos professores para atender as novas demandas curriculares.

Todas as experiências vivenciadas ao longo da nossa trajetória acadêmica delinearam esse trabalho de pesquisa, que visou atender ao seguinte questionamento: Qual o espaço e importância das práticas culturais locais na escola, em especialna Educação Física?

A partir da problemática apresentada buscamos demonstrar a pertinência desta pesquisa e a necessidade de trazer tais temáticas para serem discutidas dentro da escola juntamente com os professores. Promovendo um diálogo capaz de traçar estratégias palpáveis para que as discussões em torno da afirmação das perspectivas étnico-raciais não fiquem engavetadas,

mas estejam efetivamente voltadas para o que é concreto, real, ou seja, o dia a dia de nossas escolas.

Nosso grupo pesquisado foram os alunos do 5º ano da E.M.E.F. “Cricaré”, a opção por desenvolver a pesquisa com os anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente o 5º ano, se deu principalmente ao considerar a faixa etária (em torno dos 10 e 12 anos de idade).

Esse período de transição entre a infância e a adolescência configurou-se como um momento importante para se trabalhar questões dessa natureza. Nessa faixa etária eles começam a não se enxergar mais como crianças mesmo ainda estando bem longe de serem de fato adultos. Que o período da adolescência é um momento de conflito todo mundo concorda, no entanto, para aqueles provenientes das minorias étnicas, tem sido cada vez mais difícil lidar com tais conflitos. Segundo Machado (2014), em artigo publicado no CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), a garantia da igualdade perante a lei não possibilita o acesso igualitário a essas garantias:

Crianças negras têm 25% mais chance de morrer antes de completar 1 ano de idade do que crianças brancas. A pobreza na infância tem cor, atinge 32,9% das crianças brancas e 56% das crianças negras. Segundo o Censo 2010, cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade que estão fora da escola, 62% são negras. Mesmo sendo 54% das crianças do país, crianças negras e indígenas são as mais excluídas (MACHADO, 2014, s/p).

Além disso, Silva e Oliveira (2016) demonstram que existe uma cultura vigente em nosso país de condenar antecipadamente os jovens de periferia, sobretudo os negros, pelo fato deles não corresponderem aos padrões idealizados pela sociedade:

branco, bem vestido, escolarizado, trabalhador com carteira assinada, entre outros atributos valorizados socialmente. É assim que esse olhar deve estar presente quando se analisa, por exemplo, o perfil do adolescente em conflito com a lei que cumpre medida de privação de liberdade no Brasil. Esses são, na maioria, negros, pobres, com ensino fundamental incompleto e que não estudam, nem trabalham (SILVA; OLIVEIRA, 2016, p. 303).

Também esses fatores contribuíram na escolha do nosso grupo pesquisado: uma escola na periferia de São Mateus - ES, desenvolvendo trabalho com um grupo de alunos que se encontram no início da adolescência, e são, em sua maioria (ainda que não se declarem), negros ou pardos.

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Tendo em vista a problemática apresentada, este estudo tem como objetivo geral investigar a prática do Jongo no município de São Mateus com fins a articulá-lo às práticas de ensino de Educação Física dos professores desse município.

Considerando que é preciso fortalecer as discussões que acentuem a urgência de revisão dos currículos na tentativa de adequá-los à diversidade étnico-racial presente nas escolas, por meio de uma proposta que atenda às necessidades dos diversos grupos que vêm conquistando mais espaços nos modos de pensar e produzir cultura a partir de uma nova perspectiva de sociedade.

A contemporaneidade exige de nós, educadores, criticidade e sensibilidade para perceber novas demandas e trabalhar para que as ações educacionais sejam eficazes e democratizadas. Em São Mateus, essas discussões possuem caráter emergencial, considerando que a maior parte de sua população possui como herança histórico-cultural negra os antigos escravos que deram origem ao município. Não podemos negar essa história, nem tampouco relegar seu estudo aos poucos capítulos dos livros didáticos que contam uma história generalista e muitas vezes silenciada. A história de São Mateus pode ser facilmente vivida e percebida nos costumes e tradições ainda presentes no dia a dia de seu povo e carecem de reconhecimento e aceitação por parte de todos os envolvidos na dinâmica educacional.

A pesquisa também possui como objetivos específicos: (a) Analisar os aspectos históricos que marcam a prática do Jongo em São Mateus, (b) Identificar a visão docente e discente acerca do lugar das práticas culturais locais, especificamente o Jongo, no ensino da Educação Física, (c) investigar os elementos constituintes da prática do Jongo em sua articulação com o ensino da Educação Física no currículo da rede municipal de São Mateus, e por fim (d) Esboçar estratégias para que o conhecimento produzido nesse trabalho seja socializado nas demais escolas do município.

1.3 REFLEXÕES TEÓRICAS: O DESCENTRAMENTO DO SUJEITO MODERNO E A PRODUÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES

Nossas reflexões teóricas buscaram situar o trabalho nas discussões travadas no campo das ciências humanas e sociais nas últimas décadas. No cenário atual temos presenciado inúmeras

discussões relacionadas à ascensão dos debates políticos e sociais acerca do movimento negro no Brasil, cujas diversas temáticas são pautadas na afirmação da história, cultura e identidade desta comunidade. Assuntos como o sistema de cotas raciais em concursos públicos e para o ingresso em Universidades Públicas ganharam recentemente notoriedade nos inúmeros meios de comunicação, dividindo opiniões e revelando as marcas deixadas em um país que ainda carrega consigo as heranças de um dos sistemas escravocratas mais cruéis da história das colonizações.

Porém, não foi ao acaso que essas discussões vieram à tona e vêm ganhando espaço cada vez maior nos estudos acadêmicos, principalmente aqueles voltados para o ensino, pois tais discussões são resultado de um processo de transformação global que promoveram intensas modificações no interior da sociedade por todo o mundo. Para compreendermos melhor todo o processo, tomaremos como referência alguns pontos das propostas teóricas dos chamados estudos culturais, uma vez que as teorias, quando bem compreendidas, lançam luz sob a realidade, permitindo e facilitando a compreensão da mesma.

Para Hall (1992), um teórico cultural e sociólogo jamaicano, falecido em 2014, considerado por muitos como o “pai dos Estudos Culturais”, as principais mudanças se deram em consequência das formas pelas quais os sujeitos e as identidades são conceituadas no pensamento moderno. Esses conceitos quebram com a noção de identidades unificadas e coerentes e fazem emergir a ideia de identidades *descentradas*. Essa nova concepção de sujeito moderno, da modernidade tardia, não se dá a partir de sua desagregação, mas de seu deslocamento. As pessoas que sustentam a ideia de uma identidade fragmentada descrevem esse deslocamento através de uma série de rupturas no conhecimento moderno.

O autor apresenta cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas, percebidos na modernidade tardia (segunda metade do século XX), o que segundo o autor ocasionou o chamadodescentramento do sujeito cartesiano. A primeira descentração refere-se ao pensamento marxista, sob a afirmação “seus homens fazem história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas” (HALL, 1992, p.34), reinterpretada na década de sessenta, no sentido que, os indivíduos não poderiam ser os “autores” ou agentes da história, já que eles só podiam agir com base em condições históricas criadas por outros, utilizando de condições culturais e materiais fornecidas por gerações anteriores. Esses novos intérpretes do pensamento marxista, argumentavam ainda que o marxismo corretamente desloca a ideia de agência individual:

O estruturalista marxista Louis Althusser (1918-1989) [...] afirmou que ao colocar as relações sociais (modos de produção, exploração de força de trabalho, os circuitos do capital) e não a noção abstrata de homem no centro de seu sistema teórico, Marx deslocou duas proposições chave da filosofia moderna: que há uma essência de homem; que essa essência é atributo de ‘cada indivíduo singular’ o qual é seu sujeito real. Esses dois postulados são complementares e indissolúveis. [...] (HALL, 1998, p.35).

De acordo com Hall (1998) essa “revolução teórica total” foi muito criticada pelos humanistas que agregam maior peso na explicação histórica à agência humana. Althusser e seu pensamento “anti-humanista teórico” teve grande impacto sobre muitos ramos do pensamento moderno.

O segundo grande descentramento vem do pensamento ocidental do século XX, com a descoberta do inconsciente por Freud:

A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formados com base em processos psíquicos e simbólicos do nosso inconsciente, que funciona de acordo com uma ‘lógica’ muito diferente daquela da Razão, arrasa o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – “o penso, logo existo” do sujeito de Descartes (HALL, 1998, p.36).

A leitura que pensadores como Jacques Lacan fazem de Freud, demonstram que a imagem de “eu” unificado é algo que a criança apreende apenas parcialmente, ela não se desenvolve somente a partir do núcleo do “ser criança”, mas principalmente na relação com os outros, nas complexas negociações psíquicas inconscientes, nas fantasias que ela tem de seus pais. A criança (na fase do espelho, descrita por Lacan), se vê refletida na imagem do outro, ela ainda não possui uma auto-imagem como uma pessoa inteira. A formação do “Eu” no olhar do outro é, de acordo com Lacan, o momento que se inicia um processo de relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela, é quando ela entra num complexo sistema de relações simbólicas que incluem a cultura, a língua e a diferença sexual (HALL, 1998).

Assim, a identidade pode ser compreendida como algo formado ao longo dos anos, e não que se dá inato no nascimento, ela permanece sempre incompleta, em constante processo, sendo sempre formada mesmo na fase adulta. Para melhor compreensão, Hall (1998, p.38) exemplifica que “as partes ‘femininas’ do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta”. Daí, podemos avaliar novamente os danos causados pela forma

de pensamento unificado, que veem o sujeito apenas como racional e as identidades como fixas e estáveis (HALL, 1998).

O terceiro descentramento está relacionado ao trabalho do linguista estrutural Ferdinand Saussure. Este autor afirmava que nós não somos os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos em nossa língua. Para ele a língua é um sistema social e nunca individual e como ela preexiste a nós não podemos de maneira alguma ser, no sentido simples, seus “autores”. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos desejos interiores e sim ativar uma gama de significados que já veem embutidos em nossos sistemas culturais. Vale analisar também que a língua não possui significados fixos, mas esses se dão na relação com objetos ou eventos fora dela mesma, exemplo, eu sei quem “eu” sou em relação ao “outro”. As palavras são “multimoduladas” e carregam consigo ecos de outros significados, mesmo com todos nossos esforços de cerrar seu significado (HALL, 1998).

Seguindo a linha de pensamento de Hall (1998), o quarto descentramento do sujeito e da identidade decorre do trabalho do filósofo e historiador Michel Foucault. Este pensador produziu uma espécie de “genealogia do sujeito moderno”, destacando uma nova forma de poder denominada “poder disciplinar”, que se preocupa primeiramente com a regulação, a vigilância é o que governa a espécie humana e comunidades inteiras, e em segundo lugar o indivíduo e o corpo. Seu objetivo principal consiste em manter as diversas atividades dos indivíduos, assim como suas relações familiares e sexuais, sua saúde física e moral sob total controle da disciplina, produzindo assim um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil.

O quinto e último descentramento diz respeito aos impactos do Feminismo, tanto como crítica teórica quanto movimento social. O Feminismo faz parte dos movimentos emergentes da década de sessenta, possuindo relação direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico por diversos fatores como: questionar, por exemplo, a distinção privado e público, tendo como lema “o pessoal é político”; abriu para contestação política novas esferas da vida social como família, sexualidade, trabalho, divisão doméstica de trabalho, etc.; politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (homens/mulheres, etc.); algo que começou como contestação à posição social das mulheres se expandiu, incluindo a formação das identidades sexuais e de gênero; questionou que homens e mulheres fazem parte da mesma identidade, a Humanidade, substituindo-a pela questão da diferença (HALL, 1998).

Os cinco descentramentos descritos contribuem para a compreensão da mudança de conceituação do sujeito do Iluminismo “visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” (HALL, 1998, p.46).

Ainda utilizando os escritos de Hall (2013), a obra “Da diáspora” traz essas discussões para o seio da cultura negra especificamente, questionando o momento em que vivemos, reconhecendo-o propício a diálogos desta natureza. Eis a questão proposta pelo autor para nos fazer refletir: “que tipo de momento é esse para se colocar a questão da cultura popular negra?” (p.372). Segundo o autor esses momentos são sempre conjunturais, e citando Cornel West apresenta um quadro geral, uma genealogia tida como sucinta e esclarecedora, que explica o referido momento a partir de três eixos. O primeiro deles diz respeito ao:

[...] deslocamento dos modelos europeus de alta cultura, da Europa enquanto sujeito universal da cultura, e da própria cultura [...], o segundo eixo é o surgimento dos EUA como potência mundial e, conseqüentemente como centro de produção e circulação global de cultura. Esse surgimento é simultaneamente um deslocamento e uma mudança hegemônica na *definição* de cultura [...]. O terceiro eixo é a descolonização do Terceiro Mundo, marcado culturalmente pela emergência das sensibilidades descolonizadas [...] inclui aí o impacto dos direitos civis e as lutas negras pela descolonização das mentes dos povos da diáspora negra (HALL, 2013, p.372).

Ainda acerca desse quadro geral proposto por West, Hall (2013) apresenta algumas importantes qualificações, detalhes que tornam o momento ainda mais peculiar para propor a questão da cultura negra. Primeiro, existem ambiguidades no deslocamento da Europa para América, incluindo a relação equivalente entre os EUA e a alta cultura europeia e a ambiguidade entre os EUA e suas próprias hierarquias étnicas internas. Ressalta ainda que até pouco tempo a Europa não tinha a menor etnicidade ou não a reconhecia, enquanto nos EUA havia uma série dessas que, conseqüentemente, definiam suas políticas culturais. Ainda dentro desse deslocamento estava a própria cultura popular americana que sempre conteve, silenciadas ou não, as tradições *vernáculos* da cultura negra. Basta observar a cultura de massa americana.

A segunda qualificação está relacionada ao período de globalização, momento em que se dá o processo de descentramento do sujeito. O autor, apesar de não gostar do termo pós-moderno global, pois para ele se trata de “um significante tão vazio que pode ser entendido como qualquer coisa (HALL, 2013, p.374)”, percebe que os negros estão colocados numa relação

ambígua com o pós-modernismo, e mesmo que este não seja uma nova era cultural, perceber o modernismo na rua já pode ser considerado por si só uma mudança na cultura, rumo ao popular – “rumo a práticas populares, práticas cotidianas, narrativas locais, descentramento de antigas narrativas (p.374)”.

Em terceiro lugar, Hall (2013) acrescenta que o pós-modernismo sempre manteve certa fascinação pelas diferenças sexuais, raciais, culturais e, sobretudo, étnicas em oposição à cegueira e hostilidade que a alta cultura europeia demonstrava, “não há nada que o pós-modernismo global mais adore do que um certo tipo de diferença: um toque de etnicidade, um ‘sabor’ do exótico” (p.374).

Todas essas mudanças percebidas no âmbito mundial influenciaram decisivamente no Brasil, novas concepções de sujeito e identidade aguçaram ainda mais os movimentos das minorias sociais que buscavam espaço, principalmente no referencial de cultura nacional, ainda influenciada pela cultura europeia herança da colonização. A luta pelo reconhecimento da diferença e justiça social ganha força no período de abertura política em nosso país, a Nova República.

Dessa forma o período de redemocratização, ou Nova República que se instala no país logo após o fim da Ditadura Militar, apresentou-se como um momento propício para que as discussões relacionadas à diversidade do Brasil, sendo responsável por agregar à história política novos personagens, como analfabetos, negros, mulheres, indígenas, etc.

A Nova República inicia-se com um forte clima de otimismo em função do entusiasmo das grandes demonstrações cívicas em favor das eleições diretas. Percebendo aí uma abertura para suas reivindicações, diversos grupos compostos pelas minorias sociais começam a ganhar espaço, reivindicações que já vinham ganhando força desde os anos 70, principalmente aquelas em prol da diferença política, econômica e social fortemente percebida no Brasil (CARVALHO, 2002). Grandes mudanças se deram a partir da redemocratização do país, trazendo importantes avanços. Segundo Carvalho (2002), com o advento da Nova República iniciou-se um trabalho minucioso de redação da Constituição, documento que mantinha como prioridade os direitos do cidadão; sua redação teve início em 1986 sendo finalmente promulgada em 1988, tamanha sua importância ficou conhecida como Constituição Cidadã.

A nova legislação trouxe importantes avanços, agora era possível que grupos tradicionalmente excluídos da vida política se organizassem para reivindicar seus interesses, por exemplo, o

Movimento dos Sem Terra (MST), composto por milhares de trabalhadores organizados sob o objetivo de pressionar o governo em busca de terras para cultivar e o financiamento de sua produção. O MST é um dos melhores exemplos para se compreender como um grupo que, utilizando-se do direito de organização, força sua entrada na arena política, contribuindo assim para a democratização do sistema (CARVALHO, 2002).

Outro grupo que ganha força na década de 80, principalmente após o período de redemocratização do país, foi o Movimento Negro Unificado (MNU). Iniciando um processo de “atomização” do movimento negro, nesse período, foram criados centenas de grupos afro-brasileiros, por todo o território nacional, dentre eles:

Em São Paulo, surgiram o Instituto do Negro Padre Batista, o Núcleo de Consciência Negra na USP, a Afrobras; no Rio de Janeiro, apareceu o Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP); em Recife, o Djumbay; no Pará, o Centro de Defesa do Negro do Pará (Cedenpa); em Aracaju, a União de Negros de Aracaju (UNA); no Maranhão, o Centro de Cultura Negra (CCN); em Belo Horizonte, a Casa Dandara, entre muitos outros grupos (DOMINGUES, 2008, p.103).

Ainda para Domingues (2008) em todo o período republicano, esse movimento vem empreendendo, dinamicamente, diversas estratégias de luta a favor da população negra. Com a Ditadura militar o MNU entra em refluxo, neste período seus militantes eram estigmatizados e acusados de criar um problema que não existia, o racismo no Brasil.

Na verdade, essa negação ainda pode ser considerada um dos maiores motivos para a perpetuação do racismo ainda hoje no Brasil, afinal, não seria necessário, aos olhos de nossos governantes, que se concebesssem estratégias de combate ao racismo, se este de fato não existisse. Basta considerar o fato que, se perguntarmos a qualquer pessoa se ela é racista, a resposta com certeza será não, mas se perguntarem a essa mesma pessoa se ela já presenciou uma situação de racismo, a maioria dirá que sim. Sendo assim, todos nós, mesmo que de forma inconsciente, podemos assumir práticas racistas enraizadas na trajetória histórica da nossa sociedade.

Segundo Domingues (2008) a reorganização política da luta antirracista retoma suas ações no final da década de 1970, no bojo da ascensão dos movimentos populares, sindical e estudantil. Houve, porém, diversas influências externas que contribuíram para o Movimento Negro Unificado ter assumido um discurso radicalizado contra a discriminação racial. Neste plano,

o protesto negro contemporâneo se inspirou, de um lado, na luta a favor dos direitos civis dos negros estadunidenses, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras marxistas, como os Panteras Negras, e, de outro, nos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola (DOMINGUES, 2008, p.112).

No plano interno, o Movimento Negro Unificado sofreu forte influência da organização Marxista, denominada Convergência Socialista, sendo a escola de formação política e ideológica de vários militantes deste movimento. Em concordância com esse pensamento Domingues (2008, p.112) afirma que:

Havia, na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a consequente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo.

Por fim, coube ao período republicano, pós-ditadura militar, mais especificamente no momento de abertura política e ascensão dos movimentos populares, possibilitar um novo desabrochar da luta negra de cunho antirracista no Brasil já, que com a abertura política, as reivindicações das minorias sociais ganham pauta, e melhor ganham direito a voto.

A redemocratização do país deu início a uma trajetória democrática ininterrupta no Brasil, que se estende até os dias atuais: percebemos também que diversas organizações ainda militam em prol dos direitos previstos em constituição que, infelizmente, nunca saíram do papel.

Muito próximo a nós, nas terras do Sapê do Norte, ainda são constantes as lutas travadas, principalmente contra a implantação dos extensos monocultivos industriais de eucalipto sobre as áreas da floresta tropical. Para Ferreira (2009), como essas terras se tornaram devolutas, muitas pessoas que habitam essas comunidades tiveram que se apropriar de forma particular dessas áreas, porém, são raros aqueles que possuem a documentação correta em decorrência dos altos custos desse processo. Uma das maiores consequências disso foi a fragmentação do território negro do Sapê do Norte em pequenos sítios, pequenos pedaços de terras delimitados e “*imprensados*” pelos monocultivos de eucalipto, que impõem às comunidades negras rurais a lógica da propriedade privada como única garantia de permanência na terra.

Um exemplo pode ser analisado no documentário “As sementes de Angelim”, produzido e editado por Fabiola Melca, sob realização da Federação de Assistência Social e Educacional (FASE), que trata da retomada do território quilombola na comunidade de Angelim, em

Conceição da Barra. O documentário registrou a história de uma terra há 30 (trinta) anos dominada pela monocultura de eucalipto e que foi retomada há 05 (cinco) anos pelos quilombolas, onde começaram a produzir alimentos sem uso de agrotóxicos. Nas cenas é possível ver qual tipo de relação os quilombolas têm com a terra, de onde tiram o sustento de suas famílias e alguma renda em prol da comunidade, mostra também a resistência contra o deserto verde que cerca toda a comunidade, além da possibilidade de uma agricultura não industrial pautada em uma alimentação saudável.

Estivemos presente, junto aos moradores da comunidade de Angelim, em Itaúnas, uma pequena vila de pescadores no município de Conceição da Barra, quando nos reunimos em um galpão para o lançamento do documentário. A comunidade fica a alguns quilômetros desta vila, em meio às imensas plantações de eucalipto. Para o lançamento, muitos moradores da comunidade, os protagonistas na produção, foram assistir e pouco a pouco idosos, jovens, adultos e crianças tomavam seu lugar naquele pequeno espaço.

Aquele foi sem dúvida um dos momentos mais importantes da nossa trajetória como pesquisadora, principalmente por acreditarmos que o pesquisador se faz a partir do contato, da sensibilização e identificação com seu objeto de estudo. Crescemos, em vários momentos ao nos deixar tocar pelos pequenos gestos daqueles sujeitos, ao enxugar as lágrimas quando viam suas histórias, suas lutas sendo protagonizadas por eles próprios. Expressões espontâneas do tipo: “aquela é minha mãe, ela não está mais entre nós, mas será para sempre lembrada, que bom que muitos outros saberão de suas lutas” (informação verbal), nos tocam e nos impulsionam, mostrando a importância do nosso papel.

Seus agradecimentos mostraram, entre outras coisas, a relevância de pesquisas sobre essa temática, concretizando a certeza da escolha do nosso objeto de estudo. Dentre todas as falas a que mais nos tocou foi a de um senhor que aparentava ter uns 90 anos, ao fazer o convite para que nós, alunos da universidade que estávamos presentes nos tornássemos quilombolas também, que entrássemos adentro aos quilombos e lutássemos com eles, foi imensamente gratificante.

1.4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A definição da estratégia metodológica a ser utilizada nessa pesquisa levou em consideração dois importantes fatores: o “chão da escola” ao desenvolver uma metodologia para a escola e com a escola e também a filosofia deste programa de pós-graduação, ao considerar que:

trata-se de um curso inédito na região e sua importância se edifica à medida que sua estrutura subsidia o desenvolvimento e melhoria da prática do Ensino de profissionais que estejam envolvidos com as questões que perpassam o ensino na Educação Básica (UFES/CEUNES, 2013).

A proposta de estudo apresentada também encontra ligação com o claro posicionamento do programa em reconhecer na diversidade cultural uma ferramenta de grande importância para a Educação Básica nessa região:

Destacamos que a região apresenta uma grande diversidade cultural marcada pela presença de Comunidades Indígenas e Quilombolas, apresentando por essa diversidade cultural, projetos sociais focalizando a prática docente em espaços não formais de ensino. Deste modo o Mestrado Acadêmico em Ensino fomentará, também, projetos de pesquisas que visem à investigação de práticas de ensino que contemplem essa diversidade cultural nos espaços formais e não formais (UFES/CEUNES, 2013).

Reafirmando a importância e necessidade de uma efetiva aproximação entre as práticas de ensino e o contexto histórico/social na qual se encontra inserido, partimos da premissa exposta por Moreira e Caleffê (2008, p.164) ao afirmar que “o conhecimento revelado pela pesquisa é inevitavelmente incompleto, mas ele pode e deve levar a uma melhora da qualidade de ensino nas escolas”.

Dessa forma, nossa proposta se fundamenta enquanto pesquisa comprometida e empenhada em perseguir mudanças e melhorias para a escola (alunos, professores e demais integrantes do corpo pedagógico), para educação, para Educação Física e principalmente para o ensino público do nosso município.

Para realização dessa pesquisa, mais especificamente, a pesquisa de campo, tivemos como local de intervenção a EMEF “Cricaré”. Os sujeitos da pesquisa foram: a turma do 5º ano dessa escola, a professora de Educação Física e mais três alunos assistentes. Os processos de definição tanto do local quanto dos sujeitos de pesquisa serão explicitados ainda nesse capítulo.

1.4.1 Abordagens metodológicas

Uma das grandes preocupações já suscitadas nessa pesquisa é situar as ações metodológicas dentro do espaço escolar e, principalmente, realizá-las em parceria com o corpo pedagógico, evitando um distanciamento que possa trazer para a pesquisa uma assimilação de dados distantes de uma realidade concreta. Considerando este fator e demais especificidades do projeto de pesquisa apresentado para a construção desse trabalho utilizarei como enfoque metodológico os pressupostos da pesquisa participante (PP).

Nossos posicionamentos metodológicos embasaram-se inicialmente nos escritos de Demo (2008). Para conceituar esse tipo de pesquisa o autor sugere que “segundo Hall, a PP é descrita de modo mais comum como atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação” (DEMO, 2008, p.93).

Sobre o estabelecimento de parcerias, o autor pontua que em uma pesquisa participante “a população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento e intervindo na realidade própria. A pesquisa torna-se instrumento no sentido de possibilitar à comunidade assumir seu próprio destino” (DEMO, 2008, p. 43).

Nos seus direcionamentos metodológicos a PP ainda prevê que, do pesquisador que vem de fora, espera-se uma identificação ideológica com a comunidade pesquisada e ainda que sua proposta política esteja a serviço do que se propõe a pesquisa. À medida que a escola consiga andar com suas próprias pernas, o pesquisador deve-se colocar como pano de fundo não sendo necessário que assuma obrigatoriamente o mesmo estilo da comunidade pesquisada ou que mantenha uma identificação constante e definitiva com a mesma (DEMO, 2008).

Cabe considerar também, acerca desse tipo de pesquisa, que:

A PP não se satisfaz com devolver os resultados da pesquisa para a comunidade, porque perderia sua marca ‘participante’. Esta exige que ele faça parte do projeto comunitário, ainda que não seja ‘comunitário’. Esta identificação ideológica, de sentido eminentemente prático é essencial (DEMO, 2008, p. 43).

Ainda com base nos escritos de Demo (2008), acrescentamos que ao tratar da pesquisa participante, é necessário que haja um adequado tratamento teórico e prático da realidade estudada. Para o autor a articulação entre teoria e prática torna-se essencial na medida em que:

A PP sempre reivindicou a imersão prática: as comunidades não precisam apenas de estudar seus problemas, precisam, sobretudo, de enfrentá-los e resolvê-los. Nem por isso a prática é critério de verdade [...], bem como não é assim que só o que é prático interessa, porque nada é melhor para a boa prática do que boa teoria e vice-versa (DEMO, 2008, p.17).

Definindo e entendendo as especificidades da PP e necessidade de uma articulação eficaz entre teoria e prática, nosso segundo passo foi associar a escolha metodológica às opções teóricas que viriam a conduzir nosso trabalho investigativo.

Essa etapa visou principalmente apresentar com maior clareza a partir de quais categorias seriam analisadas o fenômeno que nos propusemos a estudar. Dessa forma, abordamos no referencial teórico os aspectos relacionados mais especificamente aos processos de formação das identidades na sociedade contemporânea, com base principalmente nos estudos de Hall (1998; 2013).

Essa articulação teórico-metodológica nos permitiu pensar a inserção das manifestações culturais afro-brasileiras no ensino, como uma estratégia para o enfrentamento das diferentes formas de preconceito e discriminação racial presentes no ambiente escolar, fundamentando tanto as relações de formação profissional docente, que se tornaram necessárias para os diferentes sujeitos e instituições envolvidas na intervenção quanto às estratégias de trabalho adotadas na etapa de intervenção pedagógica.

Conceber esta pesquisa com base nos pressupostos da pesquisa participante significa realizar um trabalho na escola e principalmente com a escola, buscando uma necessária aproximação entre os saberes práticos e os saberes acadêmicos, por meio da instituição de um trabalho de parceria.

No Brasil os debates e estudos sobre a parceria na educação são muito recentes uma vez, que entendida como uma prática social em seu sentido mais amplo, remete aos anos de 1970 e 1980, e demonstram que:

ela apresenta uma configuração complexa, com significados que emergem de situações variadas da dinâmica social. Seu conceito e características dependem essencialmente dos sujeitos, do contexto e área em que está sendo utilizada. Vale destacar que de um modo geral, ela envolve aspectos relacionados a diversos campos do conhecimento, como o histórico, o econômico, social, cultural e político (FOERSTE; LUDKE, 2003, p.164).

Essa prática de pesquisa configura-se como uma estratégia que vem sendo muito utilizada na formação docente com objetivo final de propor melhorias na qualidade do ensino. Esse trabalho se vale da ideia apresentada pelos autores para referenciar e justificar também a prática de formação continuada, entendendo que o profissional docente encontra-se em processo de formação permanente, dada as diferentes dinâmicas por ele vivenciadas no seu local de trabalho.

Além disso, Foerster e Ludke (2003) também ressaltam a necessidade da parceria na formação de professores tendo em vista as transformações econômicas e políticas dos últimos tempos e suas respectivas demandas no campo educacional.

No âmbito dessa pesquisa, acrescentamos que todas essas transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas na sociedade influenciaram significativamente nos processos de formação das identidades dos sujeitos escolares. Hoje a modernidade nos permite a identificação com diferentes culturas, no entanto, essa mesma modernidade tem nos afastado cada vez mais de nossa ancestralidade. Isso tem gerado uma negação de elementos e fatores étnicos, sociais e históricos que são próprias a cada sujeito, mas que, no entanto, não se encontram representados nas camadas mais culturalmente aceitas da sociedade moderna. Recaindo sobre os educadores o desafio de provocar discussões que acentuem a necessidade de superação dessas formas de perceber superioridade de uma cultura em relação à outra, levando o educando a fazer uma leitura crítica das influências históricas e sociais que fundamentam esse tipo de percepção.

Segundo Pimenta (1996), a profissão docente emerge de um dado contexto e momento histórico e se transforma adquirindo características novas para atender às demandas da sociedade. Ainda para a autora “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-las” (PIMENTA, 1996, p. 76), essa condição ressalta o caráter dinâmico da profissão docente como prática social, que também coloca em discussão a própria identidade do professor.

A identidade do professor entendida como algo que não é imutável nem tampouco adquirida, se constrói a partir da significação social de sua profissão, da revisão de seus significados sociais e de sua tradição e também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. “Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 1996, p. 76). A identidade do professor constrói-se também a partir dos significados que os próprios

professores atribuem à sua prática no seu cotidiano, a partir de seus valores, de sua forma de ver e ser no mundo, de seus anseios, dos seus saberes, do sentido que tem em sua vida o “ser professor” (PIMENTA, 1996).

Buscamos nesse trabalho uma articulação entre os saberes da prática (advindos da experiência diária do professor) e os saberes teóricos da universidade (provenientes dos estudos acadêmicos) no que diz respeito às questões étnico-raciais. Provocamos uma abertura aos saberes que até então eram desconhecidos por ambas as partes em busca da autonomia do professor para lidar com as tensões provenientes de temáticas dessa natureza, que se tornaram inevitáveis no ambiente escolar.

Em nosso trabalho a preocupação de formação para a autonomia não se limitou ao professor da escola, mas estenderam-se todos os demais sujeitos envolvidos no processo. Ao entendermos que “a grande tacada da PP é constituir-se em estratégia da constituição de sujeitos capazes de história própria resgatando legado imorredouro de Paulo Freire” (DEMO, 2008, p.129), compreendemos que a formação para autonomia precisa ser pensada de modo a abarcar um maior número possível dos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar, para que se configure a perspectiva de pensar para intervir juntos para um bem comum, conforme justifica e apresenta Demo (2008, p. 130),

A vantagem da PP é trabalhar com a conjunção desafiadora de conhecimento e participação, talvez a potencialidade mais decisiva do ser humano. Saber pensar e intervir juntos é o grande desafio da hora e do futuro, já que, quer queiramos ou não, o planeta é nossa morada coletiva e o bem comum precisa prevalecer (DEMO, 2008, p.130).

Recorrendo aos estudos de Freire (1996) para tratar da formação para autonomia dos educandos, devemos considerar inicialmente que dentre as formas de conhecimentos que não devem escapar ao domínio do professor, não se pode negar aqueles advindos da realidade sociocultural dos alunos. As ponderações de Freire (1996), quando dialogadas com as propostas apresentadas para investigação nesse trabalho, focando principalmente os processos de formação da identidade dos educandos, o autor aponta que os mesmos aprendem e crescem na diferença, e principalmente no respeito à mesma, tornando-os éticos. Além disso, acrescenta que:

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se

assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados (FREIRE, 1996, p.35).

Para Freire (1996) essas ideias configuram-se numa perspectiva definida por ele como “Pedagogia da Autonomia”, cujo conceito se resume no respeito à identidade e autonomia dos educandos. Ainda nessa linha de pensamento o autor acrescenta que:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p.35).

Dessa forma, nossa investigação articula-se em prol da promoção de uma maior autonomia para a resolução de problemas advindos da experiência prática diária da docência. Conforme proposto, essa pesquisa configurou-se num trabalho realizado com e pelo professor, para Moreira e Caleffe (2008) pesquisas dessa natureza trazem melhoras para escola e ajudam no desenvolvimento profissional do professor, seus resultados não deverão apenas fornecer uma resposta simples para a solução de determinados problemas, mas podem ajudar a entender porque as coisas são de certas maneiras, tornando-os mais bem informados para agir de determinadas maneiras e não de outras.

No que confere à temática étnico-racial, tema dessa pesquisa, nosso trabalho apresenta-se como uma estratégia para o enfrentamento de tensões relacionadas principalmente às diferentes formas de racismo e preconceito que vêm permeando o ambiente escolar, trazendo subsídios que irão nortear o trabalho do professor no caminho para a superação de questões dessa natureza.

1.4.2 A intervenção prática: os caminhos percorridos

Definidas as estratégias teórico-metodológicas, a etapa posterior configurou-se na elaboração de uma proposta de intervenção que teve como objetivo compartilhar com o grupo pesquisado os conhecimentos necessários à aprendizagem do Jongo enquanto manifestação cultural local.

Para nós, ensinar Jongo vai além de transmitir movimentos organizados e sistematizados em forma de coreografia, sendo necessário acima de tudo criar diferentes possibilidades que

abordem uma maior diversidade de elementos que compõem a prática enquanto cultura de um povo. Esses elementos vão desde as habilidades físicas recrutadas no momento específico da prática (ritmo, coordenação motora, noção espaço temporal, consciência corporal, equilíbrio, etc.) às capacidades cognitivas, o conhecimento da história, dos significados e principalmente da simbologia do Jongo.

A fase de planejamento e elaboração da proposta de intervenção foi realizada pelos pesquisadores em parceria com a professora da escola e os alunos assistentes, obedecendo às datas previstas no cronograma de planejamento das atividades de intervenção (quadro 1):

Quadro 1 - Cronograma de planejamento

PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO									
24/jun	17/jun	19/ago	24/ago	26/ago	29/ago	31/ago	01/set	02/set	05/set
Apresentação do pesquisador à escola e estudo da proposta do trabalho com a professora Liele na escola.	Estudo da proposta de trabalho com a professora Liele na escola.	Aplicação do questionário de identificação.	Reunião com o coordenador de curso da FVC	Observação da aula dos alunos do 5º ano visando complementar as informações do questionário acerca do perfil da turma.	Reunião com os alunos assistentes.	Reunião com os alunos assistentes.	Primeira capacitação com os alunos assistentes.	Aplicação do diagnóstico de sons e imagens na escola.	Reunião para análises dos dados produzidos.

Fonte: Organizado pelos pesquisadores

A etapa de planejamento das ações de intervenção nos exigiu, inicialmente, um mergulho na literatura, buscando uma maior familiaridade com o tema pesquisado. Nessa etapa que antecedeu nossa intervenção prática, foi de extrema importância fazer uma leitura crítica do que havia sido investigado sobre o tema para que além da familiarização pudéssemos também definir com maior segurança os rumos a serem tomados em nosso processo de investigação.

Para Moura e Ferreira (2005, p.31) o acesso à literatura:

precisa ser desenvolvida de forma a buscar um equilíbrio entre a familiarização com o que já foi investigado e a manutenção de uma relativa originalidade. É preciso ler criticamente, buscando observar uma certa independência de pensamento e uma visão ampla do que está sendo estudado. Vale o conselho de Francis Bacon: 'Leia, não para contradizer ou negar, nem para acreditar ou aceitar sem crítica, mas para ponderar e refletir'.

Para Moreira e Caleffé (2008) toda pesquisa exige uma revisão de literatura relacionada ao que já foi produzido na área, configurando-se como parte central de qualquer pesquisa, pois irá demonstrar a familiaridade do pesquisador com a literatura mais recente além de avaliar a criticidade do mesmo em relação às pesquisas já realizadas.

No que diz respeito especificamente ao Jongo, não existe um número satisfatório de bibliografia que trate dessa prática especificamente nesse município, por esse motivo faz-se necessário buscar novas fontes que tratassem das particularidades da prática a nível local. O caminho encontrado foi recorrer às fontes orais.

Na escolha das nossas fontes optamos por buscar entre os jongueiros de São Mateus diferentes gerações para que pudéssemos confrontar as experiências e concepções a partir de diferentes tempos históricos. Por fim, foram realizadas e gravadas três entrevistas não-estruturadas, com mulheres jongueiras de dois grupos desse município: Jongo de Santo Antônio e Jongo de São Benedito.

Para Moreira e Caleffé (2008) o objetivo de entrevistas não-estruturadas deve ser:

Criar uma atmosfera para que o entrevistado sinta-se à vontade para fornecer ao pesquisador informações bastante pessoais. Mesmo assim, o pesquisador não abandona totalmente a preparação que antecede uma entrevista, pois é muito importante considerar a natureza do encontro e as perguntas chave para explorar os objetivos da pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.168).

A análise das entrevistas quando dialogadas às bibliografias pertinentes ao estudo, permitiram uma visão mais ampla acerca da prática do Jongo, principalmente no que diz respeito à sua manifestação nesse município. Fornecendo informações que subsidiaram nossas intervenções práticas, com vistas a permitir maior aproximação à realidade de nosso público alvo: os alunos.

Realizadas as aproximações necessárias em relação ao tema pesquisado, nos empenhamos na definição dos participantes da pesquisa além da escolha dos instrumentos de coleta e análise dos dados. Para a seleção dos participantes, realizamos a mesma de forma intencional “na essência isso significa que a amostra é selecionada levando em consideração pessoas que podem efetivamente contribuir para o estudo” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.174).

Desse modo, nossa primeira definição foi do professor participante. A estratégia utilizada partiu da reflexão sobre aquele, dentre os profissionais de Educação Física que atuam em escolas desse município que estivesse disposto a participar efetivamente nessa pesquisa. A aceitação e disponibilidade do professor foi o fator determinante para essa escolha.

Fizemos uso das recordações dos momentos de discussões travadas na escrita da monografia de pós-graduação dessa pesquisadora (RANGEL, 2013), nas entrevistas realizadas com os colegas da área em que pudemos discutir diferentes elementos da temática proposta para esse estudo. Nesse movimento de retomada àqueles saberes compartilhados, nos veio em mente, quase que de imediato, a professora Liele Serafim¹.

Tomando em mãos o trabalho monográfico tivemos a certeza da escolha. Notamos o quão recorrentes eram seus posicionamentos nas páginas da monografia, posicionamentos particulares que deixavam claro seus conflitos internos e o enorme desejo de fazer diferente.

Com base no trabalho citado pudemos lembrar as inúmeras problematizações, angústias e expectativas dessa professora que, se reconhecendo negra, moradora do bairro Porto por toda sua vida, sentia uma grande inquietação por não possuir autonomia necessária para desenvolver trabalhos com seus alunos que abordassem uma temática que fizera parte de sua vida desde seu nascimento.

Estabelecemos o primeiro contato com a referida professora de Educação Física, explicando a proposta de trabalho e ressaltando os compromissos a serem firmados com o aceite em virtude das características da pesquisa participante. O convite foi aceito de imediato e naquele momento firmamos a parceria. Definido o professor, buscamos a definição da escola onde realizaríamos a intervenção.

Em um novo contato, questionada sobre seus locais de trabalho, a professora contou-nos que recentemente havia sido aprovada em concurso público da rede municipal e acabara de assumir uma escola pequena na periferia de São Mateus localizada no bairro Cricaré, nas imediações do bairro Porto. Assim ficou definida a “E.M.E.F. Cricaré” como local de intervenção de nossa pesquisa.

¹ Utilizamos o nome verdadeiro da professora após autorização da mesma.

Na semana seguinte, voltamo-nos as algumas questões mais burocráticas para estabelecimento do nosso local de pesquisa a solicitação juntamente à diretora da instituição de autorização para realizar a pesquisa, que foi aceita de imediato.

Em função da rotina conhecida de nossas escolas, com um ritmo acelerado de trabalho por parte de todo o corpo pedagógico, muitos professores e demais funcionários não tinham tempo para observar a movimentação que ocorria na sala do 5º ano A, somente com o passar do tempo, quando nos fizemos presentes também na sala dos professores, durante o recreio e/ou planejamento de alguns professores, é que passamos a ser questionados quanto a nossas intervenções.

Com a professora Liele estabelecemos contato direto durante a observação de suas aulas e conversas em seus momentos de PL (planejamento). Nos primeiros momentos conversamos sobre toda a proposta da pesquisa e buscamos definir os demais participantes da pesquisa dentre professores e alunos. Inicialmente houve a intenção de envolver demais professores do corpo pedagógico na proposta de intervenção, o que se tornou inviável tendo em vista algumas considerações acerca daquele ambiente em particular apresentado pela professora Liele.

A professora relatou que era comum, entre as professoras queixas em relação ao estresse em função da rotina de trabalho e de vida, no entanto, é válido considerar que essa queixa não é uma particularidade desse grupo de professoras. Temos percebido que o papel da mulher, especificamente, vem sendo cada vez mais sobrecarregado frente às imposições dadas às mesmas pela sociedade moderna e nessa escola percebemos que todo o corpo pedagógico é composto por mulheres.

Os dados do estudo acerca do estresse associado ao trabalho do professor apresentados por Reinhold (2004) nos ajudaram a compreender e justificar que suas causas podem estar relacionadas a fatores internos e externos ao ambiente escolar. Para a autora, dentre os fatores internos estão os problemas relacionados à indisciplina e falta de limites dos alunos, à falta de entrosamento na relação entre os pais e a escola, “poderia haver uma maior aproximação entre os valores familiares e aqueles proferidos pela escola e seus professores; os valores dos pais seriam endossados pelos professores e vice-versa” (REINHOLD, 2004, p.89).

Além disso, a autora ainda recomenda, com base nos dados produzidos em seu estudo, que sejam incluídos nos cursos de formação de professores teorias e práticas para lidar com o

estresse ocupacional, como forma de conscientizar acerca dos riscos ocupacionais dessa profissão “assim o risco de o professor desenvolver *stress* patológico poderia ser reduzida, possibilitando maior equilíbrio emocional do professor e melhor qualidade de ensino para o aluno” (REINHOLD, 2004, p.89).

Em relação aos fatores externos estão os fatores familiares e a rotina estressante de uma mulher casada, dentre as inúmeras queixas apresentadas nos resultados do estudo dessa autora estão: “reclamação do marido exigindo atenção”, “criança reclamando atenção e você sem poder atender”, “excesso de atribuições no cotidiano”, “sobrecarga de atividade”, “viver sempre no relógio”, “muita responsabilidade durante o dia, não possuindo tempo suficiente para tudo”, “o papel da mulher está sobrecarregado frente ao cotidiano” (REINHOLD, 2004, p.89).

Tendo em vista todas essas questões apresentadas pela autora, além das nossas observações no período da realização da pesquisa, optamos por trabalhar somente com a professora de Educação Física da escola, e também com uma única turma, no entanto, estabelecemos como conclusão da pesquisa na escola a socialização dos resultados com todo corpo pedagógico em um momento em que todos seriam convidados a apreciar os resultados do trabalho desenvolvido.

Com relação aos alunos participantes optamos pela turma do 5º ano A que, entre meninos e meninas, contavam inicialmente com 20 alunos. A escolha deste grupo se deu por um motivo muito particular. Segundo relato da professora Liele a turma sempre solicitou que fossem desenvolvidas nas aulas de Educação Física atividades diferentes das habituais. “Eles vivem me pedindo atividades que envolvam dança ou teatro”(informação verbal),além disso, a professora ainda relatou que a turma mantém um hábito bem interessante de na hora do recreio se reunir nos espaços externos da escola para brincar de fazer teatro: “brincam de dançar e encenar” (informação verbal).

Todos os dados produzidos nessa pesquisa foram analisados qualitativamente. Para Moreira e Caleffe (2008) ao optar pela pesquisa do tipo qualitativo o pesquisador poderá optar também por várias técnicas de coleta e análise de dados. Além disso:

Os pesquisadores qualitativos têm estilos investigativos bastante diversos, e essa diversidade não se origina apenas dos compromissos e talentos dos pesquisadores, mas também do problema a ser pesquisado, da variedade dos cenários sociais e das contingências encontradas (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.165).

Em nossa pesquisa fizemos uso de entrevistas gravadas com jongueiros do município e professores que participaram da elaboração dos currículos municipais citados na pesquisa, um diário de campo utilizado durante nossos momentos na escola, documentos curriculares, diferentes registros produzidos pelos alunos.

Definidos todos os participantes da pesquisa, nos empenhamos em delinear nossa proposta de intervenção prática, além de estabelecer os instrumentos de coleta e análise dos dados. Inicialmente utilizamos nessa etapa de intervenção dois questionários: o primeiro com questões fechadas (APÊNDICE A) e o segundo com questões abertas (APÊNDICE B), que nos forneceram dados relativos tanto às percepções em relação a si próprias (fatores socioculturais) quanto às formas como percebiam as Manifestações Culturais Locais.

Os dados obtidos nesses instrumentos conferiram-se como elementos fundamentais no processo de planejamento das ações da intervenção, por permitir uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa. Também fizemos uso de registros em um diário de campo durante todo o período em que desenvolvemos atividades na escola.

Como requisito obrigatório desse programa de pós-graduação, passamos pelo processo de qualificação em que foram apontadas novas sugestões para a pesquisa. Uma das orientações da banca foi de envolver outras pessoas na etapa de coleta de dados na escola, ao considerar a riqueza de dados que poderiam ser produzidos e que, sem os devidos cuidados, acabariam sendo perdidos no processo.

No entanto, em nosso Campus não contamos com o curso de Licenciatura em Educação Física; no entanto, o curso é ofertado por uma faculdade particular do município. Sendo assim buscamos viabilizar uma parceria com esta instituição para captar esses alunos assistentes para a etapa de intervenção dessa pesquisa, dessa forma, inseridos nessa etapa da pesquisa, aos alunos assistentes coube o papel de dar apoio e suporte durante a realização das atividades na escola e na produção dos dados.

Apesar do nosso Campus contar com outros cursos de licenciatura, acreditamos que envolver profissionais em formação do curso de Educação Física, poderia configurar-se como uma via de mão dupla em que ao mesmo tempo em que buscamos contribuições para as implicações metodológicas desta pesquisa, também colaboramos no processo de formação desses futuros professores indo ao encontro, mais uma vez, dos objetivos que movem esta pesquisa, contribuir para o ensino de Educação Física deste município.

Primeiramente, buscamos junto à coordenação do PPGEEB (Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica) quais as possibilidades de se estabelecer uma parceria com uma instituição particular, ao mesmo tempo em que estabelecemos contato com a coordenação do curso de Educação Física da FVC (Faculdade Vale do Cricaré) para analisar o interesse da mesma.

Após a sinalização do interesse pela FVC, nos reunimos com o coordenador do curso de Educação Física, tendo em mãos um projeto de solicitação dos alunos assistentes. Acertadas as condições para parceria entre as instituições de ensino, definimos as medidas burocráticas a serem atendidas pelas duas instituições: a cargo do PPGEEB a disponibilização de uma declaração com as informações acerca da carga horária e o período de participação no trabalho e à FVC a certificação aos alunos.

Fomos direcionadas a uma professora da FVC que, mais uma vez, adotando os critérios de disponibilidade e interesse em participar da pesquisa, selecionou os seguintes alunos: Desirée da Silva Araújo, Renilda Francisco do Nascimento e Jackson Moraes, ambos matriculados no quinto período de Educação Física da referida instituição.

Definidos os alunos assistentes realizamos algumas reuniões antes de inseri-los na escola. Na primeira reunião foi realizada apresentação dos sujeitos envolvidos na pesquisa além do detalhamento da proposta de estudo, conversamos sobre os objetivos do trabalho, sobre as atribuições que lhes seriam dadas e a necessidade de comprometimento, uma vez que, iniciadas as atividades de intervenção prática, havia a pretensão de não ocorrer interrupções.

Uma nova reunião foi solicitada pelos alunos assistentes, pois, os mesmos sentiram-se inseguros em relação às suas atribuições na atividade que estava prevista para os próximos dias na escola. Nessa reunião conversamos novamente sobre o Jongo e sobre as atividades que seriam realizadas especificando o papel de cada um.

Essa solicitação dos alunos remeteu-nos à necessidade de aprofundarmos um pouco mais acerca da temática de estudo, visando uma maior segurança por parte de todos os envolvidos nessa pesquisa (professor da escola, professor pesquisador e alunos assistentes). Assim, como atividade de finalização da etapa de planejamento das ações (antes da inserção dos alunos assistentes na escola) desenvolvemos um estudo mais aprofundado sobre o Jongo e suas possibilidades para no ensino de Educação Física.

Tínhamos como ideia inicial para esse encontro um estudo que envolvesse apenas a professora pesquisadora, a professora de Educação Física da escola e os alunos assistentes. No entanto, no dia escolhido para esse estudo se comemorava, coincidentemente o Dia do profissional de Educação Física (1º de setembro) e sabendo da reunião, fomos convidados pelo coordenador do curso de Educação Física da FVC a ampliar este estudo para um número maior de alunos da instituição, transformando o estudo em uma oficina. E assim ocorreu.

Fotografia 1 - Formação sobre o jongo na FVC



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Desenvolvemos a atividade contando com a presença da professora de Educação Física da escola, dos alunos assistentes e mais treze alunos do curso de Licenciatura em Educação Física da FVC. Discorremos sobre os elementos do Jongo que partiram de sua história até sua inclusão na proposta de ensino municipal.

Realizamos também uma atividade prática que contou com uma roda de discussão inicial, além da organização de grupos para elaboração de um plano de aula que foi aplicado posteriormente aos demais, possibilitando a vivência da prática do Jongo por todos ali presentes.

O encerramento das atividades contou com uma roda de Jongo em que todos puderam dançar à sua maneira tomando por base os movimentos aprendidos nos diferentes vídeos que foram apresentados.

2. APONTAMENTOS HISTÓRICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

“A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”.

Marc Bloch

A epígrafe apresentado por Bloch (2001) nos faz retornar aos tempos de escola, em que a frase: “É preciso conhecer o passado, para se entender o presente e construir o futuro” nos remete ao estudo do passado enquanto objeto de grande importância para a compreensão das transformações ocorridas em nossa sociedade em nosso tempo histórico. Além disso, como alertava o historiador francês, “a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação (BLOCH, 2001, p. 64).

Nesse sentido, fez-se necessário antes de me aventurar a falar da Educação Física e propor novas práticas para o ensino dessa disciplina, conhecer os caminhos trilhados pela mesma. De tal forma, esse capítulo aborda os caminhos percorridos pela Educação Física, no Brasil, no estado do Espírito Santo e no município de São Mateus, buscando perceber em cada uma dessas instâncias, os momentos e as formas pelas quais se deu a possibilidade de abertura para as questões culturais, buscando sempre que possível articular essas transformações e suas possíveis influências na produção do currículo escolar.

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Existem diferentes discursos e posicionamentos teóricos acerca da História da Educação Física no Brasil que podem nos fornecer inúmeras respostas para uma única e intrigante pergunta: quais os objetivos da Educação Física na escola hoje?

No entanto, esta pergunta ainda permeia o imaginário de muitos professores, não sendo uma tarefa fácil respondê-la, consideramos que neste trabalho o mergulho na história desta disciplina seria um dos possíveis caminhos nessa busca por respostas. Ao atribuir à história tamanha importância buscamos dentre as referências bibliográficas aquelas que apresentassem um maior número de elementos que, juntamente às nossas suposições enquanto professora e pesquisadora da área, agregassem possíveis justificativas para uma problemática muito presente na Educação Física: o perceptível esvaziamento de seus conteúdo, tornando a práticas descontextualizadas do ambiente escolar.

A partir do exposto, considerando a maior aproximação com nossa perspectiva estabelecemos um diálogo com as reflexões históricas tecidas por Ghiraldelli Junior (1991). A escolha deste autor se deu inicialmente por julgar pertinente neste momento apresentar um posicionamento que, muito difundido no meio acadêmico da área, considerando a recorrência de citações a seu respeito. No entanto, o autor se tornou o mais apropriado, principalmente por abordar a problemática acerca dos objetivos da Educação Física na escola por uma vertente que julgamos ser capaz de fornecer possíveis explicações para algumas das tensões percebidas na Educação Física escolar da atualidade.

Sua fundamentação teórica fortemente marxista foi aqui utilizada no momento em que feita sua leitura refletimos sobre os problemas da Educação Física hoje e buscamos no passado algumas respostas para a seguinte questão: poderia o pensamento marxista ter responsabilidades sobre o esvaziamento dos conteúdos de Educação Física percebidos na atualidade? Seria impossível responder a esta questão sem entender mais a fundo do que se tratou esse modo de pensar a Educação Física, neste caminho e buscando esta entre outras respostas apresentamos a análise das Tendências da Educação Física, sistematizadas e organizadas por Ghiraldelli Junior (1991).

Antes, porém, faz-se necessário apresentar alguns apontamentos para melhor compreensão do que será exposto, o primeiro refere-se à periodicidade dos fatos. Pode haver desencontros entre os pesquisadores, o que é facilmente justificado ao se perceber que em muitos momentos as tendências da Educação Física se complementam ou surgem uma em função da outra, não sendo possível e/ou necessário estabelecer uma exatidão para marcar seu início e fim. Sabendo que as tendências se modificam para atender às necessidades de um dado momento, subentende-se que “quando uma tendência não corresponde aos interesses das diferentes classes ou ela mesma já não funciona como deveria, ela acaba por dar espaço para o surgimento de uma nova tendência”(CHAGAS; GARCIA, 2011, s/p).

Da mesma forma, não existe por parte dos professores de Educação Física uma fidelidade quanto à linearidade temporal desses períodos, isso significa pensar que mesmo tendências que não estejam em voga no momento, por comodismo ou força do hábito ainda são desenvolvidas por muitos educadores físicos em suas aulas. E ainda que sejam levantados inúmeros debates, indicando que a disciplina, tal como as demais, atende às necessidades da sociedade contemporânea, não é difícil encontrar professores ainda presos às concepções pedagógicas do passado e é neste sentido que se afirma a necessidade do conhecimento dessas

tendências e, principalmente de sua superação para que se possam estabelecer novos objetivos e metodologias para o ensino de Educação Física, sendo eles mais justos e democráticos.

De acordo com Libâneo (1991, p. 11), a partir do conhecimento dessas tendências o professor “pode verificar a íntima relação entre as concepções vigentes e os interesses das elites econômicas e sociais refletidos nos programas e métodos de ensino. O estudo das tendências e correntes ajuda o professor a entender e questionar as ideias que norteiam sua prática”. A reflexão sobre a prática é o ponto de partida para se pensar em transformações, com esse movimento são questionados os métodos, objetivos e finalidades. Além disso, “uma tendência é também uma pedagogia, que é a teoria e o método que constrói os discursos e as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade”(CHAGAS; GARCIA, 2011, s/p) daí sua importância e relevância para os estudos que visam melhoras na dinâmica educacional.

O autor ainda ressalta a importância do conhecimento das tendências da Educação Física, pois é a partir daí que o professor terá a clara percepção da relação intrínseca entre o ensino, principalmente o de Educação Física, dadas suas características históricas, e as questões políticas (LIBÂNEO, 1991). Para ele muitos professores ainda se assustam quando afirma ser a atividade docente uma atividade política:

Uns entendem o termo ‘política’ na sua conotação mais vulgar de proselitismo político-partidário, de esperteza e manipulação de pessoas em função de interesses pessoais ou de grupos. Outros, ainda que compreendam a política como relações de poder entre interesses de classes sociais antagônicas, guardam receio em tomar partido dos interesses majoritários da sociedade, sem se dar conta de que seu silêncio e seus receios já são uma tomada de partido (LIBÂNEO, 1991, p.10).

O simples fato de vivermos em sociedade, detrabalharmos em suas instituições, de respeitarmos suas regras de organização e funcionamento, que em contrapartida, estão diretamente vinculados aos jogos de poder estabelecidos entre as classes sociais, tudo isso nos faz políticos (LIBÂNEO, 1991). Logo, é inegável que todas as ações docentes são político-pedagógicas.

Dessa forma, também podemos afirmar que educar pode ser compreendido como um processo político. Em concordância com esse pensamento Freire (1987, p.11) afirma que o povo tem comando no processo histórico cultura, assim, “se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo”.

Fundamentalmente o método que Freire (1987, p. 11) propõe que um método de cultura popular, que vai da conscientização à *politização*, que:

Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, super-estruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante.

Assim, um professor, ao planejar suas ações docentes, deve ter consciência de quais objetivos visam atingir, pois “se os objetivos não são claros para o professor, ele acaba trabalhando com objetivos estabelecidos pela ideologia dominante na sociedade” (LIBÂNEO, 1991, p.10). Hoje, em função dos rumos políticos e sociais que têm marcado drasticamente a história do país, mais do que nunca é necessário repensar a prática docente de Educação Física, fugindo aos riscos de se cometer os mesmos erros do passado, com base nesses pressupostos a metodologia de ensino de Educação Física deve:

ao invés do condicionamento à ordem social, formar um aluno crítico e participativo; ao invés do adestramento físico, a compreensão e uso sadio do corpo; ao invés do esporte-espetáculo e ufanista, o esporte educativo; ao invés da disciplina imposta e da repetição mecânica de ordens do professor, o autodomínio, a formação do caráter, a autovalorização da atividade física; ao invés do corpo-instrumento, o corpo como ser social (LIBÂNEO, 1991, p.14).

Consideramos nesse trabalho a importância do conhecimento das tendências norteadoras da Educação Física ao longo dos anos e por avaliarmos que uma reflexão crítica sobre elas pode informar acerca dos objetivos de cada uma, quais foram realmente alcançados, os jogos de poder embutidos em muitas ações governamentais, os erros e, principalmente suas consequências nos dias atuais.

Considerando também que, essas tendências estiveram fortemente relacionadas aos acontecimentos políticos que delinearam os caminhos políticos do país e por esse motivo o conhecimento das mesmas podem oferecer importantes informações acerca do ordenamento político, econômico e social do país, justificando também como as elites dominantes perceberam na Educação Física um importante aliado na organização de um ideal de sociedade a serviço da Pátria.

Considerando o nosso tempo atual e analisando o caos estabelecido no plano político e conseqüentemente econômico brasileiro, reafirmamos a necessidade de maior reflexão e

tomada de consciência por parte dos profissionais da educação, em relação às ações governamentais que incidem diretamente no plano educacional. O momento é propício para negar o imposto, propor e perseguir novos objetivos.

De acordo com Ghiraldelli (1991) existe no meio acadêmico uma grande carência de bibliografias que pudessem informar sobre a Educação Física Brasileira, esse fato incentiva-o a iniciar na UNESP um estudo procurando organizar as tendências e correntes da disciplina, assim, organizados pelo autor foi possível conceber o seguinte quadro: Higienista (até 1930); a Militarista (1930-1945); a Pedagógica (1945-1964); a Competitivista (pós-64); e a Educação Física Popular.

Antes de tratarmos mais detalhadamente de cada período que abrangeu as tendências citadas, cabe uma importante consideração, que nos faz entender mais facilmente os rumos dados à disciplina de acordo com a história política do país. Todas essas tendências estiveram fortemente ligadas ao sistema capitalista sendo mantida como um poderoso *instrumento ideológico* que visava os processos de *alienação* que mantinha desarmado o povo em meio aos assaltos aos direitos sociais que, outrora, lhes foram garantidos (CHAGAS; GARCIA, 2011). Além disso,

as tendências e perspectivas ligadas à Educação Física (EF) expressaram as necessidades relacionadas ao corpo em alguns momentos históricos. Essas tendências partiram da elaboração de um específico modelo corporal e de uma formação ideológica que correspondessem às expectativas da sociedade capitalista. (CHAGAS; GARCIA, 2011, s/p).

A Educação Física Higienista, primeira tendência a ser estudada, atinge seu ápice na época da Primeira República (1889-1930), fruto do pensamento liberal se instaura no país juntamente à concepção Higiénica que se instaurou no Brasil nos anos finais do século XIX e início do século XX. A concepção higiênica chega ao Brasil propondo um novo ideal de nação, voltando sua preocupação ao corpo e a saúde:

Suas propostas residiam na defesa da saúde e educação pública e no ensino de novos hábitos higiênicos. Convencionou-se chamá-lo de Movimento Higienista (Soares, 2001) ou Movimento Sanitarista (Hochman, 1998). Esse movimento tem uma idéia central que é a de valorizar a população como um bem, como capital, como recurso principal da nação (Rabinbach, 1992). A idéia de que um povo educado e com saúde é a principal riqueza da nação chega com força a nossos dias e ainda aglomera em torno de si forças que se sentem progressistas (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003, p.42).

O forte liberalismo presente no país, nesse período, concebia a educação como a “*redentora da humanidade*”, além de perceber na escola a base para a construção de uma sociedade democrática e sem problemas sociais. No entanto, um tanto distanciado desses interesses propagados, podemos observar uma articulação entre as elites para se depositar na *ignorância do povo* toda responsabilidade pela existência de tais problemas. A estratégia de atribuir a responsabilidade ao povo, também serviu em contrapartida para esconder o grande culpado: o sistema capitalista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

A educação vista como estratégia para a construção de uma sociedade democrática configurou-se como uma aliada para a propagação dos ideais higienistas:

Por meio de uma educação para a saúde ou educação higiênica, objetivava-se a reformulação dos hábitos das crianças, para posteriormente atingir os adultos, por meio de estratégias óbvias, como por exemplo, a criança de hoje é o adulto de amanhã, ou pela própria influência da criança na família (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003, p.50).

Para Castellani Filho (1988) o envolvimento dos higienistas com a educação escolar se deu a partir da compreensão de que esta era uma extensão da educação familiar:

Tratava-se na verdade, de mostrar que a nefasta ação dos pais na educação de seus filhos não se encerrava no ambiente familiar. Pelo contrário, ao externarem os pais, o ‘ideal’ de educação que almejavam a seus filhos, influíam na forma de organização escolar, na definição das linhas pedagógicas a serem adotadas (CASTELLANI FILHO, 1988, p.46).

Por influência do pensamento eugênico alguns educadores começam a vislumbrar a ideia de inserção da Ginástica nos colégios. Em busca da almejada eugenia da raça a Educação Física se torna uma forte aliada, partindo da ideia de: “mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerar filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres”(CASTELLANI FILHO, 1988, p.56).

Nesta linha de raciocínio faz-se necessário ressaltar a influência do advogado baiano Rui Barbosa, figura *paradigmática* do liberalismo brasileiro, que advogou em favor da cultura do corpo (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Sobre Rui Barbosa, Castellani Filho (1988) acrescenta que em seu parecer intitulado: “*Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*”, confere destaque à Educação Física ao criar a sessão “*Ginástica em Escola Normal*” incluindo-a como matéria de estudo.

Ghiraldelli Júnior (1991) ressalta que muitos ideais do pensamento eugênico ainda se fazem presentes em nossa sociedade, citando como exemplo o crescente número de academias de ginástica em virtude do aumento do número de adeptos a um padrão de corpo perfeito e as vezes até de saúde que pode ser conquistado com auxílio de um profissional de Educação Física. No entanto, esse culto ao corpo buscado nesses espaços tende, em muitos casos, a não respeitar as possibilidades (*ou impossibilidades?*) que são individuais, visando atingir um padrão único de beleza e bem estar físico e social.

Góis Júnior e Lovisolo (2003) caracterizaram este momento atual como “*Movimento da Saúde*” que ao contrário do “*Movimento Higienista*” despertando nas pessoas um interesse exacerbado com o próprio corpo, e aqueles que possuem poder aquisitivo procuram um *personal training* (profissional da área da Educação Física) e conferem a ele o poder de transformar a qualquer custo o seu corpo.

Ainda sobre os movimentos acima citados os autores sinalizam para uma possível continuidade de ambos na atualidade, tendo mudado apenas o tempo histórico e a linguagem:

Os momentos dos movimentos representam o desejo da classe médica e dos profissionais da saúde de elaboração de um projeto de sociedade que julgam melhor. Eles indicam a ambição de intervenção política desses intelectuais, que constroem um modelo e tentam colocá-lo em prática. Que anseiam conscientizar a sociedade dos benefícios de uma vida saudável, lançando mão de diversas estratégias (GÓIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2003, p.50).

É perceptível o consenso entre Ghiraldelli (1991) e Góis e Lovisolo (2003) ambos apontam para uma continuidade dos ideais higienistas na sociedade moderna, com uma nova roupagem. Assim como em momentos passados ainda se busca através da Educação Física os padrões de saúde e beleza que constantemente nos são impostos. Essa imposição é silenciosa e cruel.

Recentemente temos observado nas redes sociais um culto à frase “o prazer é gordo, a beleza é magra” que vem ganhando cada vez mais adeptos principalmente entre mulheres jovens. As mulheres tidas como “belas” são geralmente muito magras quando se colocam a falar acerca dos seus hábitos de vida, assumem terem conquistado tal “beleza” a custo de intensas restrições. Analisando essas constatações reafirmamos a necessidade da Educação Física buscar se desprender desses ideais higienistas, cabendo aos educadores buscar intervenções que sejam capazes de propagar um novo ideal com base na aceitação e convivência com a diversidade.

A partir dos anos de 1930 ocorre uma mudança em relação aos objetivos da Educação Física na escola. A esse respeito Chagas e Garcia (2011) informam que nesse período começa a se perceber um abandono dos ideais higienistas, para dar espaço a uma concepção mais direcionada às concepções militaristas, com foco na formação de uma juventude preparada para *defender a pátria*.

Para Castellani Filho (1988) os anos com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, foi um período de intensas transformações que coincidiram com o avanço do capitalismo no país. A forte modernização e as reformas políticas alteram a configuração dos espaços habitacionais havendo uma transição de uma ordem social rural para uma configuração mais urbana, fato que pode ser compreendido ao se pensar que a economia passa a ser controlada gradativamente pelo setor industrial, instalado nas cidades.

Segundo Ghiraldelli Junior (1991), é neste momento de transformação política e econômica que surge a Educação Física Militarista. Neste período ainda havia o predomínio do pensamento liberal, no entanto o autor se refere a essas pessoas como “*liberais de fachada*”, pois segundo o autor, os mesmos não hesitavam em solicitar intervenção militar caso seus interesses não fossem atendidos. A esse respeito o autor cita o exemplo de Rui Barbosa, figura conhecida do liberalismo brasileiro e defensor da Educação Física Higienista que adota a prática da Educação Física Militar posteriormente.

Ainda para Ghiraldelli Junior (1991) devemos considerar que para melhor compreensão dessa tendência, que não se pode confundir Educação Física Militar com Educação Física Militarista:

Apesar de, no caso concreto, ambas estabelecerem ligações, a Educação Física Militarista não se resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p.18).

A escola, que nesse período estava atrelada aos interesses do Estado precisa se reajustar para atender à uma nova ideologia, um dos primeiros ajustes, estava contido no *Plano Nacional de Educação* que dava alto valor à Educação Física e principalmente ao o *ensino cívico* nas escolas (CASTELLANI FILHO, 1988).

Ao comparar as duas últimas tendências aqui citadas, Ghiraldelli Junior (1991) destaca que a principal distinção entre ambas é que: a Educação Física Militarista é inspirada no *fascismo* enquanto a Higienista possui uma concepção mais *liberal*.

Para compreender os princípios fascistas na qual o autor se fundamenta para caracterizar a tendência militarista da Educação Física, basta analisar seus objetivos quanto à formação do homem, que precisava ser *obediente e adestrado*, e não obstante a isso buscava um *adestramento da raça* tomando por base a *biologia nazifascista*. Assim pensada, a Educação Física deveria então contribuir para que esse processo de *seleção natural* fosse acelerado pelo exercício físico. Por fim o grande objetivo dessa tendência era formar a partir da Educação física as chamadas “*máquinas humanas*” colocadas a serviço da pátria (GHIRALDELLI, JUNIOR, 1991).

As preocupações com o “*aprimoramento eugênico incorporado à raça*” levaram a um cuidado extremo como o absurdo previsto no decreto nº 21241 de fevereiro de 1938 que proibiu alunos de frequentarem a escola caso estivesse acometido por qualquer problema patológico que afetasse sua frequência às aulas de Educação Física, pois, acreditava-se que o contato com os demais acabaria por “*desencadeamento de uma prole nefasta e inútil*” (CASTELLANI FILHO, 1988).

Mesmo que em alguns momentos possamos pensar que a Educação Higienista em muitos aspectos se confunde com a Militarista, o que as difere segundo Ghiraldelli Junior (1991) é o foco na ideologia de *amor a pátria* tida pela militarista. Nessa abordagem os cuidados com a saúde coletiva e individual perdem espaço para as colocações *belicosas do nazifascismo*, aquela preocupação antes tida com a *saúde pública* agora é substituída pela ideia de “*saúde da pátria*”.

Com a derrota do nazifascismo (após 1945), sua principal base de sustentação até o momento, a Educação Física Militarista para se manter em voga percebe a necessidade se livrar de todos os ideais que fazem ligação com o que essa proposta impunha. No entanto, infelizmente, essa “reciclagem” não conseguiu se desvincular por completo, pois ainda hoje é possível encontrar nas aulas de Educação Física, em muitos locais, esses ideais ainda que camuflados que insistem em orientar a prática da Educação Física.

Castellani Filho (1988) acrescenta que os anos 30 deixaram profundas cicatrizes na história social e política brasileira, e principalmente nos destinos da Educação Física e do Desporto no Brasil. Com base nos documentos curriculares, que foram elaborados após esse período,

perceberemos que muito pouco foi alterado, prevalecendo os ideais políticos que já se faziam presentes.

Com o fim do Estado novo, a sociedade brasileira inicia um movimento buscando recolocar o país no caminho que pudesse ser considerado uma “*normalidade democrática*”. A *Carta Magna* focou as atenções para os setores políticos e sociais dando-lhes novos contornos *liberais-democráticos* diferentes daqueles que existiam antes, com traços autoritários (CASTELLANI FILHO, 1988).

Essa busca por democracia acaba por incidir significativamente no campo educacional. Iniciam-se inúmeras discussões acentuando a necessidade de elaboração de um documento que norteasse e regulamentasse a educação brasileira, que acaba por ser aprovado somente 13 anos mais tarde, através da *lei nº 4024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – (CASTELLANI FILHO, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação acaba por influenciar as formas de se conceber a Educação Física na escola. Nesse período, começa a ganhar força uma tendência que passa a pensar a Educação Física como uma disciplina “*educativa por excelência*”. Ainda que sustentada pelo liberalismo, diferencia-se das demais principalmente em função de seus objetivos que não mais se baseiam em princípios higienistas. Sob influência das teorias *psicopedagógicas de Dewey* e pela *sociologia de Durkheim*, no entanto, mesmo tida como um avanço, se comparada à tendência que precedeu, ainda está longe de ser considerada *progressista* (GHIRALDELLI, 1991).

Esse movimento de inserção da Educação Física enquanto disciplina educativa presente no currículo da escola, com a tendência pedagógica não representou, em contrapartida, a valorização da mesma enquanto uma área do conhecimento. Isso porque essa tendência está efetivamente preocupada com a juventude que frequenta as escolas, e não com os conteúdos que a disciplina seria capaz de abordar, na verdade essa tendência:

vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a “*educação do movimento*” como a única forma capaz de promover a chamada “*educação integral*” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p.19).

Acompanhando o pensamento acima citado, para nossa melhor compreensão basta analisarmos as formas pelas quais se deu a inserção dessa disciplina enquanto componente

curricular nas instituições públicas de ensino. A disciplina é inserida como *atividade*, fato que já diferencia sua forma de abordagem em relação às outras áreas do conhecimento, pois assim tratada retira-se de seu domínio a capacidade de pensá-la como um campo do conhecimento a partir do qual é possível compartilhar saberes e auxiliar na formação do sujeito (para além das questões biológicas), assim conforme foi colocado, pode se pensar que a disciplina deveria ser tratada como uma *experiência limitada em si mesma* (CASTELLANI FILHO, 1988).

No período compreendido entre os anos de 1945 e 1965 a Educação Física brasileira passa a sofrer grande influência do modelo norte americano, que ganhava cada vez mais adeptos entre os teóricos dessa área do conhecimento no Brasil. Assim por volta dos anos 50 existe uma forte influencia do *liberalismo americano* em meio aos estudiosos que estavam empenhados em divulgar à tendência pedagógica (GHIRALDELLI, 1991).

A tendência pedagógica traz para área novas perspectivas que vão modificando as práticas da Educação Física ao mesmo tempo que influencia também o trabalho do professor, havendo assim um pequeno distanciamento (ainda que não consiga se desvincular por completo) das práticas militaristas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Essas novas perspectivas, na verdade:

vão instaurar uma apologia da Educação Física enquanto “centro vivo” da escola pública, responsável por todas as particularidades “educativas” das quais as outras disciplinas, as “instrutivas”, não poderão cuidar. As fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas, cumprir sua função de “educador” e até mesmo de “líder na comunidade”. A Educação Física, acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p.29).

Desde os anos de 1920 e 1930 já havia iniciado um processo de valorização o *desporto de alto nível*, procedida por forte mobilização tanto no interior da sociedade quanto na Educação Física propriamente dita. Essa exacerbada valorização do desporto culminara, nos anos seguintes, em um *projeto que privilegia o Treinamento Desportivo* a nível nacional, dessa forma ocorre uma completa substituição dos ideais tidos na Educação Física pedagógica passando a vigorar uma ideia que coloca a Educação Física como um simples *apêndice* desse novo projeto (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Esse movimento pode ser entendido como um retrocesso no que diz respeito à valorização da disciplina enquanto área do conhecimento, fonte de saber capaz de promover a formação do sujeito, agora, nesse novo ideal extremamente voltado ao competitivismo, a disciplina retoma

os ideais higienista e militaristas de colocar-se a serviço da *hierarquização e elitização social* (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Essa nova abordagem dos ideais da Educação Física sustenta-se com base na *ideologia da tecnocracia militar e civil* que assume o poder em 1964. Nesse movimento de *tecnização da educação e da educação física*, agora a função da disciplina nada mais seria que a promoção de um desporto capaz de representar e trazer medalhas para o Brasil (GHIRALDELLI, 1991).

Ghiraldelli Junior (1991) apresenta que o grande objetivo dessa abordagem era a valorização e representação de um “*Grande Brasil*” incentivada pela ditadura militar instaurada em nosso país. No plano internacional apresentava-se uma nação capaz de grandes vitórias, e em contrapartida, no plano nacional, tratava-se de uma manobra para acalmar os ânimos no interior dos movimentos sociais que eram contra o golpe instaurado. O governo via nesse movimento uma *fórmula mágica* que possibilitava uma distração para o povo, enquanto lhes eram retirados direitos básicos, o país bem representado nas competições distrairia a população e também canalizava suas energias, reduzindo o risco de revoltas populares contra o governo.

Para que esses objetivos fossem alcançados, difundiu-se por toda a nação uma ideia de culto ao *atleta-herói* e ao *individualismo*, que eram representados pelas figuras de pessoas comuns que com esforço próprio conseguiam se destacar e alcançar grandes objetivos. Essa ideia teve como base o entendimento de que todos eram capazes de *conquistar seu lugar ao sol*, configurando-se como uma estratégia política de alienação para um número cada vez maior de pessoas pobres, que tinham como única alternativa espelhar-se nos *ídolos do esporte*, enxergando neles uma esperança de crescimento, dentro de um governo onde de fato, a oportunidade de se alcançar o enriquecimento por outros meios era praticamente impossível (GHIRALDELLI, 1991).

Ainda hoje esse ideal de admiração dos atletas- heróis é fortemente difundido no país, principalmente entre as camadas mais pobres da população. Basta perguntar a uma criança de uma comunidade carente seus sonhos para o futuro, muitos dirão que é ser jogador de futebol. Isso se dá em função da qualidade de ensino ofertado em muitos cantos do país, a falta de perspectiva é reflexo de um governo que quase nunca valorizou a educação enquanto promotora de crescimento social. As manobras políticas sempre se fizeram presentes, pois é na alienação do povo que se mantém a hierarquização social onde ricos se tornam sempre mais ricos e pobres se mantêm sempre mais pobres.

Com base na análise das tendências apresentadas anteriormente, até a década de 80, concordamos com Ghagas e Garcia (2011) denominando-as como *não-críticas*, afinal todas foram colocadas a serviço do Estado como instrumentos de reprodução de seus ideais, sendo forjadas para uma *formação ideológica e corporal* que eram necessárias a manutenção dos princípios e necessidades de um sociedade capitalista. Os autores ainda acrescentam que essas tendências tinham por objetivo dois pontos em comum:

- 1) a **dominação do corpo** (pelo exercício físico, eugenia da raça, identidade relacionada a ordem moral e cívica, melhoria na força de trabalho, controle do comportamento com vistas à saúde pública, preparação de mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, recuperação e manutenção da força de trabalho);
- 2) **manipulação ideológica** (relacionada a segurança e defesa da pátria com a colaboração civil por meio do esporte, senso de superioridade, obediência, consciência, homogeneização das mentes, transmissão de certos valores sobre a população, caráter e qualidades mínimas de um bom membro de família e bom cidadão, preparação vocacional) (GHAGAS; GARCIA, 2011, s/p).

A última tendência por nós abordada trata-se de uma forma mais *autônoma*, no entanto, não deve ser por nós, considerada de fato “*pura*”. Apesar de ser conhecida por *Educação Física Popular*, não se tratou de algo pensado para o povo, mas sim, de algo que eventualmente poderia ser praticada pelo povo (GHIRALDELLI, 1991).

O autor atribui a denominação Educação Física popular ter sido gerada no seio de movimentos populares trabalhistas, *principalmente vanguarda do Movimento Operário e Popular*. Cresce junto à luta dos partidos políticos que naquele período almejam a hegemonia. Essa hegemonia é inicialmente conquistada pelos *adeptos do anarquismo e anarco-sindicalismo*, o que se mantém até os anos 20, quando surge PCB, tomando esse posto hegemônico passando a influenciar principalmente as classes populares (GHIRALDELLI, 1991).

O autor acrescenta que, enquanto os anarquistas detiveram hegemonia, Educação Física não era vista com bons olhos, no entanto, com o PCB frente ao *Movimento Operário Popular* inicia-se, no país, novos movimentos em prol do desporto, principalmente dentro dos bairros populares, o que acaba atingindo um grande sucesso nessas comunidades (GHIRALDELLI, 1991).

Com relação aos movimentos que começam a ser difundidos nas comunidades urbanas, tendo a frente o movimento popular, a Educação Física e o Desporto retomam seu lugar de destaque conforme demonstra Ghiraldelli Junior (1991, p. 34):

Por ocasião da formação, em diversos bairros das grandes cidades, dos Comitês Populares Democráticos, a questão Educacional e também a questão do Lazer e da Educação Física se integraram no rol de preocupações do Movimento Operário e Popular. Os Comitês, formados inicialmente no sentido de lutarem pela convocação da Assembléia Nacional Constituinte, rapidamente se tornaram agremiações reivindicadoras e organizadoras, que desejavam a participação do Poder Público na tarefa de construção de escolas, quadras desportivas, jardins de infância, praças etc.

No interior dessas comunidades, dentro desses movimentos difunde-se uma ideia de Educação Física de caráter mais lúdico, que não visava a competição, mas, sim a solidariedade entre os trabalhadores com vista a organização para a luta por uma sociedade mais democrática (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991).

Após o período, quando com o fim da Ditadura Militar inicia-se um processo de mudança ao conceber os objetivos da Educação Física, que serão melhor discutidos posteriormente. No entanto com base no que foi exposto até aqui, cabe considerar que independente dos referenciais teóricos adotados, acreditamos não haver divergência entre os autores que tratam da História da Educação Física em um ponto: essa disciplina historicamente esteve relacionada à adoção de práticas e medidas que buscavam exclusivamente a saúde e o aprimoramento físico, como forma de atender aos interesses das elites dominantes no seu jogo de poder que envolve interesses políticos e econômicos nos moldes da sociedade capitalista.

Para nós, o discurso de Ghiraldelli Junior (1991) contribui significativamente para os objetivos desses apontamentos históricos, por demonstrar que pode ter havido uma falta de imparcialidade da Educação Física na definição de seus conteúdos sendo perceptível em todos os períodos apresentados pelo autor algum tipo de direcionamento político e/ou ideológico. Seu pensamento que reflete uma forte ideologia marxista em muitos momentos acaba por nos confundir levando-nos a acreditar que estamos estudando a História Política do Brasil e não a História da Educação Física. No entanto, esse pensamento nos guia para a percepção de que ainda hoje a falta de objetividade educacional da Educação Física repercute no ensino da disciplina por parte de um número significativo de professores. É possível encontrar, ainda hoje, professores que insistem em propagar a ideia do “corpo como meio e fim da Educação Física”. Esse pensamento reflete em um ensino excludente e seletista, tendo em vista a diversidade percebida nas escolas na atualidade.

Lançamos para reflexão sobre nossa afirmativa o seguinte questionamento: O que fazer com o aluno que não possui aptidão física para os desportos (muito bem representados no currículo)

ou aqueles que biológico ou patologicamente possuem limitações que o impedem de praticar determinados exercícios físicos?

Além disso, existe outro complicador percebido em relação aos currículos dessa disciplina: o “esvaziamento dos conteúdos da Educação Física” nos referindo à falta de objetividade na seleção dos saberes, ou seja, daquilo que será ensinado visando acima de tudo a formação integral do aluno. Ainda existem, na Educação Física, práticas pedagógicas que nunca levam o aluno a refletir sobre o que está sendo ensinado na aula, limitando o ensino a uma mera repetição de atividades pré-definidas.

A história nos leva a compreender como muitos estereótipos acerca do professor de Educação Física se difundiram e ainda hoje permeiam as salas dos professores, as reuniões escolares, de um profissional que compartilha um saber limitado ao movimento. Afinal, quem nunca ouviu falar daquele professor que “rola a bola”, ou seja, que por hábito apenas entrega a bola aos alunos, sem contextualização alguma, tendo como objetivo da aula apenas permitir que os mesmos se movimentem. Inconscientemente (ou não) percebemos que muitos professores ainda estão presos a concepções do passado. Relembrando o momento que a Educação Física foi reconhecida e difundida como uma mera “atividade”, ou seja, vazia de caráter formativo, com finalidade em si própria, sem necessidade de reflexão acerca de seus objetivos. Ou aquele que insiste em enxergar na Educação Física escolar, uma extensão dos clubes e academias, aplicando um método de ensino fortemente competitivista.

Assim, podemos perceber que muitos dos pensamentos de outrora dominam ainda hoje as formas de se conceber a própria Educação Física com estereótipos muito arraigados no pensamento não só dos professores. As transformações são muito recentes, sendo que somente a partir dos anos 80 que as discussões acerca dos conteúdos da Educação Física começam a se modificar, havendo a abertura principalmente para as questões culturais. O que não representa o desprendimento total das concepções construídas historicamente, mas que em contrapartida apresenta-se como avanço pelo simples fato de permitir que temáticas, como a abordada nessa pesquisa, sejam reconhecidas e aceitas, com respaldo principalmente dos documentos curriculares que já começam a vislumbrar a necessidade e urgência da definição de novos conteúdos para a Educação Física com vistas à democratização de sua prática na escola.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPÍRITO SANTO

A Educação Física no Espírito Santo - ES também acompanhou as transformações percebidas no plano nacional, conforme abordado anteriormente. No entanto, visando preencher algumas lacunas, iniciamos um trabalho de revisão bibliográfica buscando dados que fossem capazes de informar sobre possíveis desdobramentos dessa história no estado. Nessa empreitada, constatamos que apesar do fortalecimento dos programas de pós-graduação que desenvolvem pesquisas sobre a temática em questão, em especial o Programa de Pós Graduação em Educação e o Programa de Pós Graduação em Educação Física, ambos na UFES, a História da Educação Física no Espírito Santo ainda é um tema pouco explorado, apresentando um reduzido número de referências bibliográficas.

A justificativa para essa carência, segundo Poleze (2014), é que na região sudeste, o Espírito Santo é o que menos estuda o tema, mas em contrapartida, os estados vizinhos (Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) são os que mais pesquisam sobre o assunto, tamanho reconhecimento colocam os estados na posição de referência em pesquisas sobre a história da Educação Física.

Ainda segundo essa autora, a ausência dessas pesquisas aqui no estado acaba por não revelar muitas das especificidades locais e dessa forma acabam gerando constatações generalistas ou errôneas:

As experiências educacionais e esportivas que ocorreram em outras regiões, apesar de interessantes, não são explicativas para o vasto território nacional, pois as culturas locais, as condições econômicas, políticas e educacionais permitem ou interditam práticas que consideramos viáveis, aceitáveis e mesmo generalizáveis (POLEZE, 2014, p.13).

Ao analisar os trabalhos que nos fornecem subsídios para a reflexão sobre a história da Educação Física notamos a recorrência, e por esse motivo atestamos a relevância, de duas importantes instituições: a Escola de Educação Física do Espírito Santo e o Colégio Estadual do Espírito Santo. Essas instituições são apontadas em muitos trabalhos como principais propulsoras da disciplina nesse estado.

Em 1931 é criada nesse estado a Escola de Educação Física do Espírito Santo, cujo objetivo era a formação de profissionais habilitados “para ministrar aulas de Educação Física no ensinoprimário, normal e secundário das escolas estaduais”(SOUZA, 2011, p.26).

Os anos de 1930 configuraram-se historicamente como momento de grandes mudanças e transformações na história do nosso país, e é exatamente nesse momento que surge o departamento “Cultura Física” (SILVA, 1996), se constituindo “como uma ação no campo educacional que se apoiou, por um lado, nos planos do Exército em difundir a Educação Física pelo País, por outro no cumprimento do ‘*programa de reconstrução nacional*’ do governo Vargas” (SILVA, 1996, p.132).

Silva (1996) justifica acerca do termo “*Cultura*” no lugar de “*Educação*” conforme conhecemos atualmente, pode ter sido um fato que simplesmente escapou ao olhar de quem redigiu os termos de criação, conforme exemplifica no trecho a seguir:

Decreto n.º 1.366, de 26 de junho de 1931 (ANEXO J), estabelecia ‘*Crêa o Departamento de Cultura Physica do Estado*’, mas, no mesmo Decreto encontramos ‘*Art. 1.º — Fica creado o Departamento de Educação Physica do Estado, que funcionarádirectamente subordinado á Secretaria da Instrucção*’ (SILVA, 1996, p.132).

Ainda com base no decreto acima citado, Silva (1996) acrescenta que ao Departamento foi atribuído o controle e direção da escola. Em seus estudos a autora ainda aponta que alguns pesquisadores do estado afirmam que a escola e o departamento foram criados na mesma data e que havia uma íntima relação entre as duas instituições que se manteve até o fim da existência do Departamento.

No que diz respeito ao ensino da Educação Física nas instituições de ensino estaduais que posteriormente torna-se obrigatório também no ensino secundário, houve uma forte influência do Departamento, uma vez que, era ele o responsável pela formação dos professores que iriam atuar nesses locais, podendo ser atribuído dessa forma, ao Departamento, a *orientação metódica, científica e pedagógica* que a Educação Física assumiu nesse período. Essa orientação fica clara principalmente na escolha do método de ensino adotado: o Método Francês. Escolha justificada pela formação dos seus fundadores que se deu no Centro Militar de Educação Física do Exército (ARAÚJO, 1953 apud SILVA, 1996).

Em relação ao que foi exposto anteriormente acerca da História da Educação Física no Brasil percebemos uma importante aproximação no seu desdobramento no Espírito Santo: a íntima relação entre os meios educacionais e as instituições militares. Em Silva (1996), podemos observar que a aproximação aos ideais militares, se dá, inicialmente, na regulamentação do Curso Especial de Educação Física em 1931, em que “a matrícula era aberta a professores

diplomados por estabelecimentos do ensino oficial ou equiparados, do Estado ou da União, e para oficiais do Regimento Policial Militar com curso profissional militar” (SILVA, 1996, p.137).

Além da formação de profissionais, a Escola de Educação Física também teve como objetivo a disseminação da Educação Física nas escolas estaduais e nas instituições militares do estado. Esse objetivo pode ser encontrado muito claramente na organização do curso, pois, havia uma disciplina que abordava “o estudo da organização do ensino da Educação Física nos estabelecimentos militares e educacionais” (SILVA, 1996, p.135).

Também, existem registros de um *Curso de Emergência* realizado pelo Departamento de Educação Física em agosto de 1931, com objetivo de atender a demanda de professores naquele período, o que para Silva (1996) não representou uma solução para a carência de professores de Educação Física:

mais que isso, a instalação desse curso tem muito mais sentido se pensada a partir de um projeto de propagação e difusão de exercícios físicos no meio civil, em prol de um trabalho de higienismo e, mais ainda, de Eugenia, instalado a partir do movimento revolucionário de 1930. Isso porque não acreditamos sentir “carência” quem não conhece o objeto dessa carência (SILVA, 1996, P. 141).

Conforme tratado anteriormente, o surgimento do “Departamento” se deu em função da carência de professores para atuar nessa disciplina em todo o estado, no entanto Silva (1996) acrescenta que já existiam professores atuando nessa disciplina, no entanto, tinham como base as propostas de Atílio Vivacqua, Secretário de Instrução do Estado, foco na “*educação integral*”. Essas observações levaram a compreensão de que não somente a carência de professores motivou o surgimento do Departamento, levando-nos a atribuir a essa possível carência o contexto político do país naquele período, em que desenvolver uma Educação Física com os pressupostos da “*educação integral*” não eram convenientes (SILVA, 1996).

Outro aspecto importante ao se tratar da história da Educação Física no estado diz respeito a implantação dos cursos de formação profissional. Para Souza (2011) o Espírito Santo seguiu um movimento que vinha acontecendo em outros estados que já haviam implementado tais cursos, sendo um deles o “Curso especial de Educação Física” (ainda no jogo de atendimento a uma carência diagnosticada de profissionais nessa área). Esse curso tinha algumas características bem particulares como “o fato de não serem permitidas turmas mistas e a exigência de professores do mesmo sexo dos alunos” (SOUZA, 2011, p.26). Além disso,

a proposta do aumento do número de professores de Educação Física ratificava a coadunação da política educacional adotada pelo Estado com as diretrizes traçadas pela União no que se referia a desenvolver no interior das escolas uma educação dos corpos disciplinados e obedientes (SOUZA, 2011, p. 27).

Entre os anos de 1931 e 1934 foram quatro Cursos Especiais, sendo que após o ano de 1933 para participar desses cursos era necessário aos alunos submeter-se a testes de aptidão física, outras modificações estavam relacionadas à duração do curso que foi acrescido mais cinco meses e a inclusão de esportes coletivos e individuais. Já em 1935, novas mudanças, mais uma vez diferenciadas para a seção feminina e masculina, a primeira passou a contar com aulas de Ginástica rítmica e danças regionais, e a segunda com iniciação desportiva, dessa forma, previa-se um curso para ambos os sexos, no entanto, com disciplinas diferenciadas para cada gênero (SILVA, 1996).

Essas mudanças visavam atender ao programa de ensino secundário proposto pelo Ministério de Educação em 1931, que dizia:

Tinha a Educação Física, em colaboração com as outras disciplinas, a finalidade de ‘proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito’, formando o homem ‘física e mentalmente sadio, alegre e resoluto’, sabedor das suas responsabilidades. Além do ‘desenvolvimento integral do organismo’, a Educação Física, através da ‘variedade de jogos recreativos e esportivos’, desenvolveria ‘a habilidade, a iniciativa, a coragem, o desprendimento de si mesmo e os sentimentos de tolerância e cavalheirismo (CANTARINO FILHO, 1982, p. 10-1 apud SILVA, 1996, p.149).

Em 1936 a Escola de Educação Física de ensino secundário passa a denominar-se Escola Superior de Educação Física, passando a contar com novos objetivos e finalidades “a Escola Superior de Educação Física [...]pela transformação da Escola de Educação Física, tem por finalidade a sistematização dos conhecimentos científicos que devem servir de base á Educação Física geral no Estado...” (ESPÍRITO SANTO, 1939, p. 42 apud SILVA, 1996, p.155).

No entanto, o autor considera que a mudança de nome não alterou a organização da Escola de Educação Física: “apesar da mudança do nome, não ocorreu, mesmo na lei, nenhuma modificação na orientação dos Cursos, que continuaram acontecendo como uma ‘complementação’ ao curso secundário” (SILVA, 1996, p.157).

Percebemos nos escritos acerca da História da Educação Física no Brasil que muitas das transformações percebidas na Educação Física sucederam momentos de turbulência e instabilidade política do país. No Espírito Santo não foi diferente. Depois de um período de grande instabilidade política, a propagação do nazismo e do fascismo na Europa, despertou no país o reforçada possibilidade de construção de um *Estado forte*. Ao mesmo tempo, se inicia um processo que culminaria em um golpe de estado, com a divulgação do *Plano Cohen* imediatamente, declara-se estado de guerra e suspensão dos direitos civis por 90 dias. Sendo o golpe apoiado pelas forças armadas, os cursos por eles ministrados ficam paralisados, uma vez que esses profissionais estavam empenhados em conter inúmeras manifestações populares que se espalharam pelo país (SILVA, 1996).

Em 20 de março de 1939, com Decreto nº 10.330 ocorre uma modificação nos moldes da Educação Física e do Desporto no Estado, essas ações previam a efetivação da disciplina em todo Espírito Santo. Pela primeira vez vimos algum tipo de referencia ao ensino pré-primário além da formação das “*classes especiais*” destinadas aos alunos com alguma deficiência (SILVA, 1996).

No entanto, o surgimento das chamadas classes especiais não pode ser considerado um avanço numa perspectiva de Educação Física mais inclusiva, essa ação esbarrava em um ideal de corpo que se desejava para a sociedade naquela época: *o corpo forte*. Dessa forma, deficientes nunca se enquadrariam, era possível perceber a forte orientação eugênica presente na mentalidade da população naquele período:

em que a preocupação estava voltada para a segregação desse grupo do convívio social com os demais. A Educação Física, que deveria proporcionar a melhoria da espécie humana (Marinho, 1940, p. 38), começa a encontrar dificuldades em melhorar essa espécie na sua totalidade, porque a ela coube o aprimoramento do “corpo são” e os portadores de deficiências representavam, naquele momento, “corpos débeis” (SILVA, 1996, p.162).

Esta segregação ainda hoje é percebida em muitas escolas como exemplifica Silva (1996, p.34) ao acrescentar acerca das classes especiais que:

A formação destas classes retirava, inclusive, as crianças do convívio com as mesmas orientações ginásticas dos demais, orientação que persiste ainda hoje em grande parte das escolas. Com isso, não queremos dizer que as orientações de Educação Física devam ser sempre as mesmas, mas que essas permitam, dentro das limitações de cada um, o convívio com os não portadores de necessidades especiais.

Ainda para a autora até 1935 a *sociedade espírito-santense* percebia a Educação Física como algo desnecessário, mas a partir do decreto nº 10.330/39, dará maior visibilidade para a disciplina, fazendo com que toda a sociedade a conheça (mesmo que vulgarizada e colocada como simples objeto de propaganda do Estado). O decreto também conferia à EEF-ES controle da Educação Física no Espírito Santo inclusive sob a organização de eventos esportivos estaduais (Silva, 1996). O que reforça ainda mais nossa concepção de que a História da Educação Física do Espírito Santo esteve fortemente articulada a EEF-ES devido a sua abrangência, influência e principalmente controle em todas as áreas da Educação Física no estado.

Sobre a função dos professores percebemos em suas atribuições forte influência do higienismo:

Como parte das funções do professor de Educação Física, isso o torna um dos agentes do ideário transmitido naquele momento. Apresenta ainda uma escola com pretensões de modificar a sociedade no tocante à higiene, à saúde e ao respeito a uma criança, considerada ao mesmo tempo um ser autônomo e livre, mas também dependente das orientações e escolhas do adulto. Isso demonstra a presença do ideário escolanovista no ensino da Educação Física (SILVA, 1996, p.37).

Por fim, o Decreto nº 10.330/39 culminou na intervenção nos campos, em que a Educação Física estivesse presente, além de uma rigorosa fiscalização para cumprimento das exigências do órgão dirigente. No referido decreto esteve presente além das orientações eugênicas e higiênicas, o caráter de *espetáculo* que conferia à Educação Física a função de objeto de propaganda do novo regime. Esta orientação da Educação Física se tornou um meio de *vulgarizar* a disciplina para que fosse aceita por toda sociedade. Agora o corpo objeto da Educação Física não se restringia apenas ao biológico, mas também ao social (SILVA, 1996). Neste sentido, para a autora “a Educação Física deveria preparar e divulgar esse novo homem; aceitar, estimular e apoiar as atitudes ditatoriais do novo regime, instituído pelo Estado Novo” (SILVA, 1996, p.177).

Em 1946 realizam-se as primeiras Olimpíadas Escolares para o ensino secundário. O objetivo desse evento era despertar nos estudante gosto pela prática de esportes e permitir a aproximação entre os estudantes de todo o Espírito Santo. O desejo do estado em desenvolver tais jogos havia sido levantado desde o decreto de 1939, no entanto, nesse período ocorreu uma suspensão dos cursos na Escola de Educação Física, em função da Segunda Guerra Mundial, e como os jogos eram organizados pelos alunos os planos foram adiados (SILVA 1996).

Sobre as Olimpíadas Escolares Capixabas Eller et. al (2015) acrescentam que:

A criação da Olimpíada Escolar aconteceu no ano de 1946, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, em meio à retomada da democracia brasileira e ao período de transição de interventores federais que estiveram à frente do Estado (Otávio de Carvalho Lengruber (1945-1946), Aristides Alexandre Campos (1946-1946), Ubaldo Ramalheite Maia (1946-1946) e Moacir Ubirajara da Silva (1946-1947) (ELLER et. al, 2015, p.391).

Aqui o caráter de espetáculo dado ao esporte no período fica evidente, no relato apresentado pelos autores acerca da abertura do evento:

Pelas imagens que foram veiculadas, percebemos que o evento impressionava pelo caráter profissional da apresentação, configurando-se como uma forma de dar visibilidade ao esporte, fazer a sua circulação e apresentá-lo como um espetáculo de beleza, de organização, civismo, patriotismo e igualdade (ELLER et. al, 2015, p.394).

Eller et.al (2015) caracterizou o período de 1946 a 1954 como um período de *esportivização da Educação Física no Espírito Santo*. Não havia muita relação entre a organização dos conteúdos para as aulas de Educação Física e a organização de equipes para competições. Para a aula eram utilizados métodos ginásticos, ainda consequência do Método Francês, que não tinha como foco preparar alunos para a prática de esportes, essa preparação ocorria em outros horários, geralmente antes do início das aulas. Por esse motivo, estudiosos não atribuem à aula de Educação Física a esportivização da disciplina, mas sim a um processo que ocorreu em outros tempos e espaço externo à aula da escola (ELLER et al., 2015).

Para os autores o processo de esportivização esteve intimamente associado à *SEF órgão do Governo* (antigo Departamento de Educação Física) incumbido de organizar o Esporte e a Educação Física desde 1931:

Durante o período em que ocorreram as edições das Olimpíadas Escolares, ele buscou controlar os sentidos do esporte, tanto dentro, quanto fora das instituições educacionais, uma vez que após o ano de 1946 ele se tornou responsável em disseminar o ideário olímpico, convidar, controlar, punir e premiar os participantes, além de incentivar a participação e determinar quem deveria participar do evento, fazendo com que todas as escolas buscassem se adequar a esse projeto de esportivização, mesmo que nem todas tivessem condições, ou interesse, em fazer parte desse ideário competitivo levado para os grêmios lútero esportivos, que além da formação esportiva também se preocupavam com a formação intelectual do aluno (ELLER et al., 2015).

Na leitura das fontes percebemos que havia uma vasta celebração da imprensa estadual atribuindo à Escola de Educação Física o grande desenvolvimento do esporte capixaba, com

constantes matérias sendo publicadas, contribuindo para que as Olimpíadas Escolares se tornassem parte da cultura esportiva capixaba naquele período (ELLER et al., 2015).

Até 1946 “a Escola de Educação Física já havia formado para o magistério estadual e para o desporto capixaba 179 professores especializados, 9 monitores de Educação Física e 12 monitores técnico-esportivos” (BORGES, 1946 apud ELLER et al., 2015, p.398). Além disso, seu modelo esportivo circulou não apenas dentro do estado, mas também em outras regiões do país. Desta forma o SEF não só contribuiu para a esportivização da Educação Física, mas também criou um *novo modelo esportivo juvenil*, propondo jogos não mais voltados para a integração (objetivo inicial), mas com uma nova configuração que estimulava a performance e o rendimento (ELLER et al., 2015). Sobretudo, foi no esporte que se encontrou:

uma forma de projetar o Estado, mostrando aos outros Estados o nível de desenvolvimento econômico e de organização, educacional e esportivo a que ele tinha chegado, uma vez que associava modernidade a essas instituições, capazes de formar um homem civilizado, patriótico, com o sentimento de pertencimento a uma nação (ELLER et al., 2015, p. 399).

De acordo com Silva (1996), o fim do Estado Novo faz retomar as discussões acerca da educação no país, que agora começava a vislumbrar o retorno dos princípios democráticos. Pelo decreto 43.177/58 foi instituída a campanha nacional de Educação Física, o que no Espírito Santo culminou na tentativa de atender a comunidade com relação à prática de Educação Física regulamentando o uso de parques infantis e praças de esportes. Nesse novo projeto atribui-se à Educação Física a função de guiar a juventude por caminhos melhores:

Muitos são os meios mais indicados para combater o caminho errado seguido pelos nossos jovens, vítimas sobretudo da desagregação social da época. Todavia, achamos que as actividades físicas, nas quais os desportos devem predominar pelos atractivos e a vida sadia que eles oferecem, sejam dentre os meios os mais recomendáveis (ARAÚJO, 1960, p. 20 apud SILVA, 1996, p.186).

Essa campanha trouxe importantes conquistas para a Educação Física, pois:

A campanha, instituída em 1958, e a aprovação de novo Regimento para a Divisão de Educação Física, pelo Decreto Federal nº 49.639, de 30 de dezembro de 1960, contribuíram para que, na promulgação da LDBEN, a obrigatoriedade da Educação Física fosse consolidada nos ensinos primário e médio (SILVA, 1996, p. 186).

Em 1961 é criada a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, da qual passa a fazer parte a Escola de Educação Física do Espírito Santo (SILVA, 1996). Concluímos nossas considerações acerca da Escola de Educação Física do Espírito Santo apontando que:

reproduzir a história da Escola de Educação Física intelectualmente é ter a possibilidade de conhecer essa Instituição e o processo histórico no qual ela se instalou. É ainda entender a Escola de Educação Física do Espírito Santo inserida numa sociedade, em que se fazia necessária a formação de professores de Educação Física, que mantinham relações econômicas, políticas, sociais e culturais específicas e que determinavam aquele contexto (SILVA, 1996, p. 194).

Por fim, percebemos que assim como foi descrito acerca da História da Educação Física no Brasil, os registros acerca dessa história no Espírito Santo apontam igualmente para a prevalência de interesses externos dominando e dando forma à Educação Física, como pode ser constatado no seguinte trecho da obra estudada:

As decisões tomadas em prol da Educação Física estadual, entre 1931 e 1961, tiveram reflexos de ordem econômica, política, social e cultural. Desse modo, podemos compreender que, mesmo na atualidade, as atitudes em defesa da Educação estão carregadas de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais (SILVA, 1996, p.195).

Mesmo que existam outros referenciais teóricos que analisem a história por outras vertentes, tão dignas de serem consideradas quanto essa por nós apresentada, o pensamento que percebemos dominar os registros estudados tanto a nível nacional quanto estadual é o que impôs à Educação Física um molde de sociedade capitalista em ascensão:

até porque, se considerarmos a sociedade capitalista em que vivemos, e as reações provocadas por esse modelo econômico nos planos políticos, sociais e culturais, a Educação, enquanto fenômeno, está impregnada de fatores que determinam e são determinados por essa sociedade (SILVA, 1996, p.195).

De acordo com Poleze (2014) para compreendermos a História da Educação Física no Espírito Santo, não podemos deixar de lado as instituições que foram responsáveis pela introdução dessas práticas no solo capixaba. Concordando com esse entendimento, após dedicarmos algumas páginas à história da Escola de Educação Física do Espírito Santo, tratarei nas próximas páginas de uma instituição centenária, o Colégio Estadual do Espírito Santo, primeira de ensino secundário neste estado. Por se tratar de uma instituição centenária,

o Colégio Estadual do Espírito Santo preserva boa parte da história da Educação Física e do esporte no Espírito Santo, o que permite compreender o desenvolvimento de diversas disciplinas, entre elas o itinerário de institucionalização da Educação Física e dos saberes pedagógicos que lhe davam suporte na escola, assim como as práticas de ensino realizadas (POLEZE, 2014, p.15).

Ao ser equiparado ao Pedro II, instituição modelo do Rio de Janeiro, o colégio se torna destaque, pois, também se tornava modelo a ser seguido pelas escolas que almejavam a

inserção de seus alunos no ensino superior. Em função dessas condições que lhe foram dadas o colégio deveria ofertar as mesmas disciplinas no Pedro II, sendo que dentre essas estava a Ginástica, também conhecida como Educação Física (POLEZE, 2014).

Poleze (2014) atribui à ginástica e ao esporte a responsabilidade pela escolarização da Educação Física como disciplina, e provavelmente foi na escola que muitos alunos tiveram o primeiro contato com uma abordagem mais sistematizada dessas práticas. Podemos ainda concluir com base no que foi exposto, que a escolarização da Educação física e do Esporte na escola foi acompanhada pela sua propagação em outros espaços externos à escola, fato que também foi acompanhado da modernização do país e em contrapartida, modernização do sistema educacional capixaba.

Refletindo acerca do que expõe Poleze (2014), se o Colégio Estadual do Espírito Santo era um modelo a ser seguido pelas demais escolas desse estado, torna-se relevante o estudo das práticas de ensino da Educação Física, pois essas também eram representativas. Essa necessidade ainda não foi suprimida e muito ainda se tem por fazer, pelo fato de ainda haver muitas lacunas na história da Educação física no estado. Ainda para a autora, as lacunas dizem respeito às práticas realizadas, por quais indivíduos, seus significados, espaços onde aconteciam e se realmente aconteciam.

Como forma de contornar a carência de bibliografias, Poleze (2014) realizou uma pesquisa no arquivo do Colégio Estadual do Espírito Santo, com vistas a desvelar informações a respeito dessas práticas no interior dessa instituição. A periodização do estudo dessa autora entre os anos de 1943 e 1957 é justificado ao se compreender que este foi um momento de grande transformação para a Educação Física, conforme exposto por Schneider (2004) apud Poleze (2014) em sua pesquisa,

na qual, pela análise da Revista de Educação Physica, pudemos perceber uma mudança na ênfase de um ensino voltado para a formação de um homem integral (físico, moral e intelectual), em que, pela lógica da ortopedia, se produzia um padrão de posturas e comportamentos desejáveis, para um ensino que visava ao *moldamento* do indivíduo mais forte e melhor, com funções diferenciadas dentro do espaço social (p.64).

Nos registros percebeu-se que com a equiparação ao Colégio Pedro II as aulas de Educação Física passam a ser desenvolvidas no Colégio Estadual, porém como o prédio não possuía espaço físico apropriado, os registros apontam que no ano de 1940 as práticas desta disciplina eram desenvolvidas no Estádio Governador Bley. Em 1942 as aulas de Educação Física

aconteciam três vezes na semana, em 1947, a frequência foi reduzida para duas vezes na (com aulas de segunda a sábado), essas aulas aconteciam em alguns momentos no pátio do colégio, no contra turno escolar, quando o Estádio estava sendo ocupado pela Escola de Educação Física com outros compromissos. Ainda em 1958 encontram-se registro de que mesmo em numero reduzido o colégio ainda continue usando o Estádio para suas práticas (POLEZE, 2014).

Os registros também mostraram que a Educação Física estava subordinada a decisões interinstitucionais, entre o Serviço de Educação Física da Escola Superior de Educação Física, a Secretaria de Educação e Saúde e os interventores federais, para inspecionar ocorrências como, ausência de alunos, professores e inspetores nas aulas de Educação Física e também o controle destas aulas. Esta constatação evidencia a grande preocupação com a eficácia do ensino, uma vez que o controle disciplinar do professor apenas, não era suficiente sendo necessário também a presença de um inspetor para auxiliá-lo (POLEZE, 2014).

Em cada período letivo os alunos eram submetidos a *exames antropométricos*, o que pode estar relacionado,

com a busca por engajar o Estado, bem como o País, no projeto de modernização científica que no contexto pós-Segunda Guerra se fez necessário pela demonstração do poder pelas tecnologias desenvolvidas, ou pelo poder simbólico que essas práticas atribuíam à disciplina, como também uma forma de constituir a identidade nacional (POLEZE, 2014, p.54).

Os objetivos desses exames eram de homogeneização das turmas. Poleze (2014) confirma essa hipótese ao partir da análise de um relatório de aula que data do ano de 1935, a busca pela homogeneização das turmas visava adequar os exercícios a serem aplicados a cada porte físico, no entanto, o que mais nos chama a atenção eram que esses exames também serviam para definir os alunos como *aptos, inaptos, inapropriados e incapazes*(p.55).Preocupava-se também em adaptar os exercícios às faixas etárias, sendo os mais intensos indicados apenas para aqueles com idade superior a 16 anos (POLEZE, 2014).

De acordo com Poleze (2014) na década de 40 tanto a organização quanto a regulamentação das atividades de Educação Física eram feitas pelo Serviço de Educação Física da Escola superior de Educação Física como forma de unificar a disciplina nos padrões nacionais (nos moldes do Método Francês). Dessa forma a disciplina deveria abranger “sessões de estudos, sessões completas, sessões de jogos ou recreação, desfiles escolares, demonstrações coletivas,

festividades escolares, palestras educativas e competições desportivas” (POLEZE, 2014, p.57).

Também foram encontrados registros sobre a prática de tiro ao alvo que faziam parte do Método Ginástico “na década de 1920, eram executadas por militares e, a partir da década de 1930, passaram gradualmente a ser exercidas por civis, os exercícios de tiro estavam vinculados à formação dos alunos para a civilidade e defesa da pátria” (POLEZE, 2014, p.58) reforçando a preocupação do colégio com o civismo (da educação escolar ao ensino superior) visando a formação do homem forte e preparado para defender a pátria.

No entanto, para além de todas as atividades físicas, esportes e eventos cívicos também haviam outros interesses por parte das elites intelectuais que:

buscavam convencer a sociedade sobre a importância do desenvolvimento dessas práticas por meio da representação dos momentos que revelavam o engajamento dos alunos nas manifestações de honra ao Colégio e à Pátria, divulgados na grande imprensa e na imprensa de variedade, pois os alunos seriam instrumentos de demonstração para a sociedade daquilo que era valorizado para a construção de uma nação forte (POLEZE, 2014, p.62).

Para Poleze (2014) as Olimpíadas Escolares eram um exemplo disso, engajando alunos e sociedade dentro destes propósitos, produzindo uma organicidade capaz de colocar o respeito e a disciplina como segunda natureza. Ainda para a autora “o esporte na escola se tornou um meio representativo da imagem da instituição” (p.64), por esse motivo notava-se a presença da instituição em datas comemorativas sempre acompanhadas de sua equipe atlética.

Mesmo que se afirmassem naquele período que o esporte e o civismo eram as práticas de maior destaque na sociedade, a autora não conseguiu comprovar tal especulação devido à carência de registros a esse respeito, assim não se pode afirmar que os mesmos eram desenvolvidos na aula de Educação Física. Porém, ao estudar os documentos da Escola de Educação Física acredita que os professores que lá se formaram vieram a desenvolver na escola as disciplinas que cursaram, por exemplo, em 1949, a Ginástica Rítmica, o Ataque e Defesa, já em 1959 esportes coletivos, atletismo e desportos aquáticos (POLEZE, 2014).

Ainda sobre as práticas de Educação Física, realizadas no Colégio Estadual do Espírito Santo, os documentos sinalizaram que no ano de 1970 houve um declínio nas práticas relacionadas ao Método Francês em contrapartida houve uma ascensão do esporte como conteúdo principal e a ginástica apenas como *aquecimento* no início das aulas. Se antes as práticas esportivas

eram trabalhadas em paralelo à disciplina, agora elas ganham destaque e título de *atividade didática* e a partir de 1980 no colégio a prática do esporte passa a ser direcionados a competições (POLEZE, 2014).

Segundo Poleze (2014, p. 64) “o contexto de esportivização das práticas educativas fez parte de um projeto que buscava civilizar a sociedade, extrapolando o seu espaço de ação para outras dimensões da vida escolar”. O grande problema dessa mudança está em perceber que isso acabaria por “significar a substituição de uma disciplina por uma atividade que não incide nas demarcações orientadas pelo currículo como um conteúdo, sistematização do ensino e avaliações do aprendizado” (POLEZE, 2014, p.36).

Ao analisar os caminhos percorridos pela Educação Física no Espírito Santo, por intermédio da história dessas duas instituições que estão intimamente ligadas e exerceram grande influência nas formas de pensar e fazer esta disciplina, a observação mais pertinente a se fazer neste momento é que: as práticas de Educação Física ao longo de sua história, sempre se aproximaram mais dos interesses externos que lhe eram impostos em negação aos interesses dos alunos. Em que momentos a Educação Física se aproxima dos diferentes sujeitos envolvidos em sua prática?

A ideia de uma Educação Física que se valesse da cultura e experiência dos alunos é muito pouco perceptível nos textos analisados. O que percebemos, no entanto, é uma Educação Física de cunho fortemente político-ideológico que até por volta dos anos de 1980, negaram as questões sociais advindas dos alunos. Aos jovens foram impostas práticas com objetivos principalmente políticos que encontraram na escola e principalmente na Educação Física um campo fecundo para difundir seus ideais e ideologias de um determinado grupo social. Sendo assim em sua gênese como disciplina escolar a lógica da Educação Física esteve atrelada a interesses externos à escola, visando atender principalmente aos interesses do Estado.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS: O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Temos percebido nos últimos anos, de um modo geral, um movimento de abertura para as questões culturais na elaboração dos referenciais curriculares da Educação Básica. Na Educação Física, particularmente, esse processo de transição fica cada vez mais evidente quando notamos que os conteúdos de caráter competitivo, que dominaram os currículos por

um longo período, começam a perder espaço com o surgimento de novas teorias e exigências de uma população cada vez mais consciente de sua função enquanto sujeitos políticos, engajados na luta por uma educação mais democrática.

Em São Mateus não foi diferente, mesmo que as mudanças tenham ocorrido de forma um tanto tardia, as reivindicações por parte dos professores já aconteciam há algum tempo. Posicionando-nos como profissionais da área atuando nesse município, percebemos que era comum em todos os momentos em que se estabeleciam encontros com professores dessa área, (ainda que para tratar dos inúmeros eventos esportivos que aqui aconteciam), alguma problematização em torno do currículo vigente. Além, de haver também o anseio de que os próprios jogos escolares contemplassem outros esportes além daqueles tidos no “quarteto fantástico”².

Mesmo que as reivindicações fossem antigas, em São Mateus, somente nos últimos dois anos puderam ser percebidas transformações efetivas nas formas de se pensar e fazer a Educação Física escolar na rede municipal. Além disso, buscamos associar a essas informações outros acontecimentos relacionados à principalmente aos processos de formação docente.

Buscando maiores informações, com vistas a delimitar nosso recorte temporal para tratar de algumas questões acerca da Educação Física nesse município recorremos à Secretaria de Educação Municipal (SME), mais especificamente a coordenação de área da Educação Física, nosso primeiro questionamento foi acerca de registros anteriores ao plano de ensino datado em 2003.

Direcionamo-nos ao setor buscando maiores informações acerca de documentos que regulamentassem o trabalho do professor no período que antecedeu o Plano de Ensino de 2003. De acordo com o coordenador de Educação Física não se encontra naquele setor nenhum registro em relação à Educação Física. Quisemos saber se esse fato era uma especificidade somente dessa disciplina direcionando o questionamento aos outros coordenadores que estavam na sala, no entanto, a resposta foi a mesma e nenhum dos presentes se recordava de outro documento a não ser o Plano de Ensino.

A informação apresentada anteriormente pesou na definição do nosso recorte temporal que se limitou ao período entre os anos de 2003 e 2016, em que vigorou o “Plano de Ensino

² Termo utilizado entre os professores de Educação Física para denominar os quatro esportes mais difundidos no currículo: handebol, voleibol, futebol, e basquetebol.

Municipal” até a substituição do mesmo pelo atual “Documento Referência da Educação Física Municipal” que ainda encontra-se em fase de elaboração.

Além das bibliografias e documentos que tratem dessa história utilizamos os relatos possibilitados por uma entrevista com o Professor Romário Guimarães Franca³. O professor que atualmente é Coordenador de Área da disciplina de Educação Física na SME nos conta que desde sua vinda para o município, para atuar em escolas da rede, nunca houve uma preocupação efetiva com a parte pedagógica nessa área. Havia, em contrapartida, um forte incentivo à cultura do esporte voltado principalmente ao treinamento de equipes para representar a cidade em eventos estaduais (informação verbal).

O pontapé inicial para que as transformações viessem a acontecer se deu no ano de 2014, quando o atual Secretário de Educação convida pela primeira vez um Coordenador de Área⁴ para a disciplina de Educação Física. Esse cargo inédito na Educação Física é visto como um avanço pelo fato de todas as outras disciplinas do currículo da Educação Básica já terem seus representantes que ali colocados movimentam e articulam novas propostas para sua área.

Em entrevista com o atual coordenador de área da Educação Física, Romário Franca, ele nos relatou que até o momento as últimas reuniões e tiveram como pauta as questões pedagógicas, foram àquelas anteriores a 2003 que culminaram na elaboração do Plano de Ensino, não houve nenhuma outra que tratasse das questões relacionadas à Educação Física Escolar, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

Desde 2003 que nós temos esse programa de ensino, de lá pra cá as outras reuniões que foi tendo na área de Educação Física dentro da rede municipal era simplesmente para falar dos jogos desportivos né, competitivos, no caso pra falar dos eventos, dos jogos escolares que era JEM, JOMIN, seletiva municipal e jogos para definir quem era o campeão de São Mateus para representar na regional (informação verbal).

Conforme consta no “Programa de Ensino de São Mateus”, seu objetivo era a organização de um único documento que pudesse contemplar todas as áreas do conhecimento, tendo em vista direcionar a Educação ao que se pretendia para o município (PLANO MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO MATEUS, 2003). Diferente de outras áreas do conhecimento, o currículo

³ O nome do entrevistado está sendo utilizado após autorização do mesmo em entrevista concedida na sede da SME em 12 de dezembro de 2016, a esta pesquisadora.

⁴ Coordenação de área é um setor da SME responsável por gerir as ações pedagógicas de cada disciplina componente do currículo da rede municipal, que até então nunca teve um representante da disciplina de Educação Física.

de Educação Física permaneceu sem qualquer modificação por onze anos “a questão pedagógica da Educação Física não foi modificada, ninguém se preocupou com essa parte de desenvolver algo na Educação Física dentro da secretaria que trabalhasse com currículo” (informação verbal).

Demonstrando a relevância da questão esportivista nesse município, no ano de 2006⁵ havia, na SME um grupo de professores de Educação Física designados a tratar dos eventos esportivos, que eram realizados em parceria com a Secretaria de Esportes, enquanto que, na parte pedagógica (que se espera de uma Secretaria de Educação) não havia nenhum tipo de mobilização.

Segundo o professor entrevistado houve por parte dessa comissão uma tentativa de se articular um trabalho com a parte mais pedagógica, mas não houve sucesso. Nesse ano foi realizado um curso de psicomotricidade com vistas a formar professores para atuar na Educação Infantil que havia sido incluído no currículo dos Centros de Educação Infantil (CEIM). O que ocorreu foi uma tentativa fracassada de inserção dessa disciplina nesse nível de ensino que se manteve apenas por um único ano. A justificativa dada pela SME foi de não haver profissionais em número suficiente para atender aos níveis fundamentais I e II da Educação Básica, sendo assim, “em 2009⁶ retornam os professores que se demandaram pra educação infantil, para o fundamental I e II” (informação verbal).

Outro fato relevante para história da Educação Física foi o encerramento no ano 2010 do curso de Licenciatura Plena em Educação Física no Pólo Universitário de São Mateus (UFES) com a diplomação da última turma que havia iniciado suas atividades no ano de 2006, conforme analisa Quinquim (2012, p. 83):

Em 27 de agosto de 2010, encerra-se o compromisso da Universidade para com os acadêmicos do curso de Educação Física de São Mateus, bem como, com o POLUN. E assim foi finalizada a trajetória de Interiorização do curso de Educação Física iniciada no ano de 1991 em Nova Venécia.

Ainda para essa autora a *interiorização* do curso de Educação Física, ou seja, a oferta dessa disciplina no interior do estado colocou no mercado de trabalho muitos profissionais devidamente habilitados para atuar nessa área, sendo que o número de ingressos, no período

⁵ Por um lapso da memória, houve um equivoco em relação à data em que ocorre o curso de Psicomotricidade sendo que o mesmo foi realizado no ano de 2008 e não 2006 conforme foi informado na entrevista.

⁶ Também nesse caso, houve lapso de memória, sendo o fato ocorrido no ano de 2009 e não 2007 como foi informado em entrevista.

de 1991 a 2006, nunca foi inferior a 40 alunos (QUINQUIM, 2012). Muito mais que a formação de professores capacitados, esse curso representou uma formação em excelência aos alunos que ali estiveram, e hoje se encontram atuando em muitos municípios aqui no Norte do estado.

Em relação aos eventos esportivos, o professor cita no ano de 2010, um evento relacionado ao atletismo, em parceria com as escolas da rede municipal: a “Corrida contra o tabagismo”. Esse evento surge a partir das reivindicações dos professores de diversificação dos conteúdos para além do “quarteto fantástico”. Houve anteriormente ao evento uma formação com um professor da UFES de Vitória conferindo aos participantes um certificado de 100 horas, a formação foi finalizada com um festival de atletismo na EMEF Professor João Pinto Bandeira na qual participaram os alunos das escolas municipais. Sobre esse evento o professor relata que:

construímos na época nada de monumental em relação à construção, e quando eu falo construção é em relação às adaptações à realidade da escola, nós construímos uma pista oficial de 400 metros, com máquina com areia, nos fizemos a cama o local de fazer o salto em distância, as caixas de areia [...] (informação verbal).

Quando questionado acerca da abordagem do curso de formação em atletismo, se a mesma foi com foco no desporto ou na Educação Física escolar, o professor respondeu-nos que:

na verdade ela teve envolvimento das duas coisas, foi pra formação do professor específico na área de atletismo onde o objetivo maior era trabalhar com o atletismo escolar” e acrescenta que “e aí não teve essa preocupação, mas era um atletismo esportivista ou era mais voltado para a questão da inclusão dentro da educação física sociocultural, não teve essa preocupação (informação verbal).

No ano de 2012 é aprovado o curso de Licenciatura na FVC (AUTORIZADO pela Portaria do MEC N° 279 de 19/12/2012, PUBLICADA no DOU de 28/12/2012), ofertando 100 vagas anuais, no período matutino e noturno (FACULDADE VALE DO CRICARÉ, acesso em 22 de dezembro de 2016). Conforme consta na parte que corresponde aos objetivos do curso:

O Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Vale do Cricaré, em sintonia com a tendência global, buscará um produtivo equilíbrio entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Mais do que sustentar o ensino superior, a articulação dessa tríade constitui-se em elemento essencial à formação profissional do profissional do novo milênio, que deverá estar suficientemente preparado do ponto de vista técnico-pedagógico para intervir no contexto histórico-social solucionando ou minimizando contradições, problemas e conflitos sociais, sob a luz da ética.

De acordo com nosso entrevistado, no ano de 2013 inicia-se seu mestrado cuja proposta de dissertação viria a contribuir significativamente na articulação do novo currículo. Ele relata

que seu objetivo ao desenvolver uma pesquisa sobre os jogos cooperativos em oposição aos esportes altamente competitivos era justamente:

desencadear uma mudança no programa de ensino, [...] o nome da dissertação era uma intervenção no esporte competitivo, na tentativa de desvincular a questão da educação física que era esportivista, tecnicista voltada ao quarteto fantástico que era voleibol, handebol, futebol e basquete, que em outra hora já estava caindo que ao invés de quatro eram três, porque já não era mais bimestre nas escolas municipais era trimestre, e o professor acabava se acomodando, ao invés de trabalhar com os quatro estava decaindo e trabalhando só com três, porque eram três trimestres (informação verbal).

Sobre essa acomodação percebida nos professores de Educação Física, o professor se refere ao fato de serem trabalhados apenas os esportes, um a cada bimestre recebendo assim o nome de “quarteto fantástico”. Na verdade, não se tratava de uma acomodação, propriamente dita, pois era sabido por todos que havia um descontentamento generalizado por parte de todos os professores em relação ao currículo, e que indiretamente havia constantes cobranças nesse sentido junto aos representantes da própria Secretaria de Educação.

Além disso, o professor de Educação Física esteve durante anos, atrelado a uma cultura pré-estabelecida nesse município: a valorização do esporte. A grande atenção dada aos eventos esportivos fazia com que a aula de Educação Física fosse reduzida, muitas vezes, a um local em que se revelavam os atletas. Havia inclusive nos jogos escolares os chamados “olheiros” que eram os professores de escolinhas que buscavam ali possíveis atletas. Muitas vezes essas pessoas recorriam aos próprios professores como forma de estabelecer contato com a criança após os jogos escolares, nós professores nos sentíamos lisonjeados, uma vez que o espírito competitivo estava arraigado no nosso dia a dia.

Não havendo nenhum tipo de formação ou momentos de discussões entre a área pedagógica para tratar das novas teorias que estavam modificando a Educação Física Escolar, em São Mateus coube por muitos anos, à perpetuação de uma cultura altamente competitivista. Em linhas gerais, podemos atribuir a essa “acomodação” a necessidade do professor em atender às exigências de uma cultura imposta pelo próprio município.

Essa característica do professor de Educação Física, de sua íntima relação com as questões de cunho esportivista, fica evidente no relato do professor entrevistado, afirmando que ao iniciar sua vida acadêmica as leituras sobre a temática mudaram decisivamente a sua maneira de ser professor:

o Romário que era muito competitivo, que participava dos jogos escolares, começa a mudar sua proposta de trabalho dentro da escola, então a dissertação de mestrado serviu não só para uma mudança que buscou dentro desse programa de ensino, mas uma mudança que buscou interna enquanto eu profissional(informação verbal).

Em agosto de 2014, finalizado seu mestrado o professor volta àSME após o convite do Secretário de Educação, para assumir a coordenação de área da disciplina de Educação Física. Toda a bagagem de conhecimentos advindos do mestrado e já sabendo das reivindicações dos colegas, começou a mobilizar forças dentro da própria instituição, com vistas a reunir um grupo para reformular o Programa de Ensino da Educação Física.Podemos somar a essas forças, o fato do Secretário de Educação ser também professor de Educação Física e conhecer bem de perto as carências e reivindicações dessa área do conhecimento.

O professor entrevistado ainda acrescenta que em função de nunca ter havido na SME um representante da área pedagógica, para tratar da Educação Física Escolar, diferente das outras disciplinas que possuíam essa representação nesse setor, não houve nenhuma alteração no Plano de Ensino que se manteve vigente por onze anos sem nunca ser atualizado.

Assim no dia 17 de outubro do mesmo ano ocorre uma reunião geral com os professores de Educação Física da rede municipal, que se tornou um marco, pois:

os professores de educação física da rede municipal se reuniam simplesmente para falar dos jogos, dos eventos esportivos, chamados JEM, JOMIM e as chamadas seletivas pra escolher equipe para representar São Mateus, nós não nos reuníamos para falar do currículo, para falar da Educação Física Escolar(informação verbal).

Nessa reunião surge um grupo eleito pelos próprios professores de Educação Física com objetivo de reestruturar o Plano no que compete à disciplina. O grupo posteriormente é dividido em dois, sendo um grupo responsável pelos anos iniciais e outro pelos anos finais do ensino fundamental. As reuniões ocorriam no horário de trabalho do professor, liberado em datas previstas em calendário para participar das reuniões. Houve em torno de dez a doze reuniões para articular a nova proposta curricular. A partir dessa reunião que ocorreu em 2014 houve uma grande mobilização dos envolvidos para que a parte referente ao primeiro trimestre estivesse pronta para ser desenvolvido pelos professores já em de 2015, o que ocorreu.

Em 2015 ocorre um concurso público ofertando 21 vagas para professores de Educação Física. De acordo com o site da prefeitura de São Mateus, na última convocação foram chamados professores até a 55ª colocação, preenchendo assim um número de vagas muito

acima do previsto em edital (SÃO MATEUS, 2016). Até esse período, havia constantes reclamações com relação à rotatividade de professores nas escolas em função dos contratos de designação temporária, os chamados DTs, uma vez que não havia concurso público para professor desde o ano de 2007.

Ainda 2015 os professores de Educação Física iniciam o ano letivo com posse da proposta do primeiro trimestre, enquanto o grupo de professores continuou empenhado na construção dos semestres subsequentes. Nesse ano, no entanto, houve inúmeras travessuras com relação à dificuldade de liberação dos professores para participar das reuniões de construção do plano, conforme explicita o professor Romário:

Em 2015 nós sofremos um pouquinho, porque as escolas estavam com muitas dificuldades em liberar esse profissional, em relação também a uma demanda de atestados, tivemos um pouquinho de percalço na liberação desse profissional, que precisava, as vezes, estar ligando, além do ofício, as vezes, a gente não sabe o que acontecia, mas o ofício não chegava direito na mão do diretor, o diretor não passava as informações então precisava estar ligando [...] no final tudo se resolvia e o diretor entendia que realmente era necessário (informação verbal).

Durante o período de construção da nova proposta curricular, eram realizadas reuniões ao final de cada trimestre com os professores da área a medida em que iam desenvolvendo a proposta nas escolas, visando receber dos mesmos um *feedback* sobre as dificuldades e possíveis adequações necessárias ao novo documento. Nesses momentos de discussões, em que o professor era convidado a contribuir na construção da nova proposta, a cada trimestre percebia-se mudanças nas maneiras de se pensar a Educação Física escolar conforme pontua o professor Romário “vimos uma mudança significativa nas aulas de Educação Física, porém, 2015 a gente finaliza a proposta não por completo [...], pois, não foi possível reunir todos os professores, assim ela é encerrada, mas, com algumas necessidades de alteração para o ano de 2016” (informação verbal).

No ano de 2016 muitos dos professores assumem as vagas do concurso, o que dificultou ainda mais a finalização da proposta. Essa dificuldade se deu pelo fato de muitos professores precisarem assumir mais de uma escola para completar a carga horária prevista no concurso, muitas dessas no campo, ficando inviável, nesse momento de adaptação reunir um grupo com número significativo para concluirmos o documento. Encerra-se o ano de 2016, sem finalização do documento, o que fica previsto para o início de 2017.

No entanto, o grupo que se empenhou na construção do novo documento tinha como preocupação também a efetivação dessa proposta na prática, como os novos conteúdos seriam trabalhados pelos professores e como poderíamos colaborar na facilitação dessa adequação a conteúdos tão diversificados e até mesmo desconhecidos por muitos professores? Afinal, era sabido pelo grupo, que não seria fácil romper com uma cultura fortemente arraigada ao longo de onze anos, precisávamos também buscar alternativas para que o professor também pudesse ter acesso aos novos conhecimentos, às novas teorias educacionais que deram base a formação desse currículo, ou corríamos o risco de ter a nova proposta muito distante da realidade do professor.

O professor entrevistado afirma que a grande preocupação do grupo era que “para que essa proposta seja realmente efetivada, e que o professor consiga desenvolvê-la como nós a construímos é preciso que se tenha uma formação voltada para o professor de Educação Física em cima da proposta” (informação verbal). Inicia-se assim uma nova mobilização junto à SME para que pudesse ser viabilizado para os professores um curso de formação com base nos novos conteúdos propostos para ensino.

Dessa forma, em agosto do ano de 2016, inicia-se uma formação continuada que foi dividida em oito módulos (quadro 2). A formação aconteceu aos sábados no período de 7:30 às 11:30, sendo ofertadas 50 vagas para os professores da rede municipal de Educação com certificação de 40 horas emitida pela SME.

Quadro 2 - Formação continuada ofertada aos professores de Educação Física

Organograma da formação	
1º Encontro	A educação física escolar – um novo olhar e os conteúdos na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal.
2º Encontro	Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, e a capoeira – uma nova proposta
3º Encontro	Frisbee e atletismo – o ensino do esporte da escola e na escola – uma nova proposta
4º Encontro	Lutas - o ensino do esporte da escola e na escola – uma nova proposta
5º Encontro	Esportes radicais - o ensino do esporte da escola e na escola – uma nova proposta
6º Encontro	Esportes radicais - o ensino do esporte da escola e na escola – uma nova proposta
7º Encontro	Atividades rítmicas e expressivas e a dança – uma nova proposta
8º Encontro	Coferbol e basquetebol - o ensino do esporte da escola e na escola – uma nova proposta

Fonte: SME (setor de formação)

Mais um avanço percebido nesses últimos anos foi inserção da disciplina de Educação Física na Educação Infantil no município. De acordo com Mello et al. (2014) a Educação Física na Educação Infantil já é uma realidade em nossas escolas desde a *Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (Lei nº 9.394/96)*, colocando a disciplina como conteúdo curricular nesse nível de ensino, o grande problema, no entanto, é que a legislação não deixa claro qual o profissional deverá ministrar tal conteúdo. Por esse motivo “o trabalho com a linguagem corporal e a brincadeira, em alguns sistemas de ensino, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em pedagogia” (MELLO et al., 2014, p. 468).

Os autores sinalizam para a importância de se propor novas discussões a esse respeito buscando produzir “novas formas de trabalho, fruto de investigações individuais e coletivas que atendam à especificidade das crianças, que não são as mesmas em lugar algum e, por isso, precisam ser constantemente problematizadas” (MELLO et al., 2014, p. 480).

De acordo com o professor Romário essa inserção se deu principalmente pela contribuição dos estudos acadêmicos de um professor de Educação Física, cujo trabalho defendeu a inserção dessa disciplina nesse município, “fazendo o mestrado ele desenvolve sua pesquisa

na área de educação infantil, e a proposta final do seu trabalho era sugerir uma proposta de ensino de Educação Física para a educação infantil”(informação verbal).

A grande oportunidade vista por esse professor se deu quando incluíram os cinco planejamentos para o professor regente na educação infantil. O professor entrevistado afirma que nesse momento pairou a dúvida: “quem ficaria com os alunos nesses cinco planejamentos do professor de núcleo comum da educação infantil”(informação verbal),na época para cumprimento dessa lei, eles incluíram a disciplina de filosofia na educação infantil, ficando oportunizadas três aulas de filosofia e duas de artes.

Percebendo aí a oportunidade de recorrer novamente em prol da inserção da Educação Física na Educação Infantil, os estudos acadêmicos desse professor foram direcionados especificamente aos CEIMs. No decorrer dessa pesquisa, esse professor desenvolve um questionário com os pais, com os professores, diretores para ver o ponto de vista desses sujeitos em relação à inserção da Educação Física nesse nível de ensino. De acordo com o professor entrevistado “houve uma unanimidade, que remete à maioria, inclusive parece haver uma pesquisa na comunidade em que 100% da comunidade prefere a Educação Física,do que arte e filosofia, filosofia fica por ultimo nessa pesquisa”(informação verbal).

Com essa demanda apresentada pela pesquisa acadêmica, o professor Romário explica que forma-se na SME uma nova comissão criada com o objetivo principal de estudar a viabilidade da oferta da Educação Física na educação infantil. Após várias reuniões e estudo do caso, dentre outras constatações decidiu-se principalmente que hoje, ao contrário da primeira tentativa em 2008, o número de profissionais de Educação Física, atenderia aos CEIMs e as EMEFs. Por fim, ficou definido que a partir de 2017 nos CEIMs haveria duas aulas de Educação Física, duas aulas de filosofia e uma de artes, passando a valer a partir do ano de 2017. Com isso na lotação definitiva do concurso realizado ao final do ano de 2016:

com o pedido da comissão de inserção da educação física nos CEIMs [...] ficou definido em reunião que as vagas para a educação física dos CEIMs também entraria na lotação definitiva” assim, “a educação física em 2016 entra para os CEIMs com lotação definitiva do profissional da área (informação verbal).

Ainda em 2016 um novo curso de Educação Física chega a São Mateus, em outra instituição particular a Multivix autorizado pela “Portaria de autorização nº 564 de 27/09/2016 publicada no D.O.U. em 28/09/2016” (MULTIVIX SÃO MATEUS, acesso em 22 de dezembro de

2016). Ofertando 100 vagas (cinquenta no turno matutino e cinquenta no noturno) o Curso de Licenciatura em Educação Física tem por objetivo:

a formação de profissionais da área de Educação Física para atuar na Educação Básica e em espaços alternativos educacionais, inerentes ao exercício da docência e à prática do movimento corporal, com percepção crítica da realidade social e educacional e suas transformações (MULTIVIX SÃO MATEUS, acesso em 22 de dezembro de 2016).

Contudo, podemos concluir que a disciplina de Educação Física nesse município passou por importantes transformações nos últimos anos e todas essas mudanças nos fazem perceber o crescimento e valorização da disciplina dentro da escola. Com a abertura de novos espaços a serem ocupados pela disciplina e uma demanda que trouxe para a cidade cursos que formarão inúmeros profissionais nos próximos anos, podemos vislumbrar novas possibilidades, novas ideias, novos posicionamentos para as próximas páginas dessa história.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO PARA AS QUESTÕES CULTURAIS

“A Educação é a arma mais poderosa, pela qual se pode mudar o mundo.”

Nelson Mandela

Percebemos nas análises acerca da história da Educação Física que mesmo quando pensada como disciplina escolar, ela esteve, por muitos anos, atrelada a conteúdos que a abordavam em uma relação direta com o corpo (biológico) e ao desporto (competitivo). No entanto, recentemente vem sendo pensada para além dos limites biológicos e competitivos, integrada como um elemento de articulação entre a pluralidade cultural do nosso país e a possibilidade de perpetuação das práticas culturais pela escola.

Essa articulação entre a cultura e a Educação Física pode ser percebida nos posicionamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que deliberam sobre os objetivos da disciplina na escola. Sob o viés da valorização dos aspectos socioculturais do educando, encontramos em seus objetivos (no que tange às questões socioculturais), que os alunos devem ser capazes de:

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, s/p).

Ainda referindo-nos aos PCNs, especificamente os da disciplina de Educação Física, dialogamos com uma proposta que “procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos” (BRASIL, 1997).

Acerca da tendência “biologiscista” assumida pela Educação Física, os PCNs apontam para a necessidade de crítica e superação, passando a considerar “também as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (BRASIL, 1997). Ainda acrescentam que:

O ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. O conceito de cultura é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os (BRASIL, 1997).

Pensar a Educação Física como mediadora de cultura tem sido um dos desafios assumidos por inúmeros pesquisadores no país, essa linha de pensamento surge quando a necessidade de se romper alguns dos ideais hegemônicos que pesam sobre a educação, percebendo também no ensino da Educação Física um importante aliado.

Nesse capítulo focalizaremos os pontos mais relevantes que marcam esse de transição e possível mudança na perspectiva da Educação Física, no contexto da modernidade. Tendo como princípio que a escola se apresenta como um espaço propício às discussões sobre a cultura afro-brasileira, levando ao enfrentamento de um currículo hegemonicamente branco. Além de apresentar por fim os motivos que justificam a necessidade de se produzir no currículo novas representações da cultura afro-brasileira com vistas a contribuir nos processos de resistência, perpetuação e valorização dessa manifestação cultural.

3.1 PERSPECTIVA ATUAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE CULTURAS

Iniciamos nossas considerações afirmando que a escola é um local de culturas. Essa afirmação baseia-se nos estudos de Moreira e Candau (2003, p.159) sobre a própria essência da prática pedagógica, ao apontar que: “não se pode conceber uma experiência pedagógica descontextualizada, em que a referência cultural não esteja presente”. Dessa forma partimos do entendimento que; todas as práticas educativas estão inseridas em um universo cultural representado de diferentes formas nas manifestações culturais de um determinado povo.

Os autores ainda acrescentam que sendo uma instituição cultural, a escola precisa ser pensada como uma instituição que se constrói dia após dia, no entanto, não se deve por esse motivo desconsiderar sua construção histórica, que hoje sofre grande influência da modernidade, dessa forma, sua função principal é: “transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.160). Assim inserida na modernidade, com inúmeros atrativos, a escola, bem como cada

disciplina de seu currículo, deve compreender essa função, fugindo aos riscos de se perder o ponto que nos liga e nos torna parte de um todo, a saber, a humanidade.

No entanto, pensar a Educação Física pelo viés cultural, quando comparada a outras disciplinas curriculares, só foi possível muito recentemente. Podemos definir esse caminho como uma busca pela Educação Física humanizada. Isso significa pensar a disciplina por um olhar mais social em oposição ao posicionamento biológico que se fez presente até por volta dos anos de 1980.

Nozaaki (2004) considera que esse processo de humanização se deu principalmente com a produção de novos conhecimentos que surgem a partir das pesquisas, que começam a se intensificar nesse período, nos cursos de pós-graduação. Com essa nova produção acadêmica entra em pauta a relevância da Educação Física enquanto área do conhecimento que se encontra dentro de uma perspectiva político-social, passando a exigir para a disciplina um *caráter pedagógico* no intuito de colaborar no desenvolvimento de um *projeto humano emancipador*. O autor atribui ao momento político do país, pós-regime militar, um ambiente favorável para se pensar essas questões, uma vez que, somente a partir de uma maior abertura política a Educação Física poderia ser abordada como uma disciplina de caráter pedagógico (NOZAAKI, 2004).

Sobre esse momento de abertura política que permitiu as transformações nos ideais da Educação Física, o autor acrescenta que foi nesse contexto,

de rediscussão política da década de 80 no Brasil, sob o ponto de vista da produção do conhecimento, reivindicou-se a consolidação de outros olhares científicos que não os exclusivamente provenientes da área biológica, dominantes desde a consolidação da educação física no início do século passado, mas também os das ciências sociais e humanas (NOZAAKI, 2004, p. 109).

Em concordância com o exposto por Nozaaki (2004), Daólio (2010) colabora com a discussão afirmando que foi o debate acadêmico, após 1980, o grande incentivador para o questionamento desse domínio biológico, que viria a permitir, em contrapartida, que se abrisse espaço para se pensar as questões socioculturais no ensino da Educação Física.

No entanto, o autor ressalta que aos profissionais da área, graduados anteriormente a esse período, não houve em nenhum momento o acesso aos temas de caráter sociocultural, prevalecendo assim, ainda por um longo período, um pensamento em que:

o corpo era somente visto como um conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político; a educação física era vista como área exclusivamente biológica e não como uma área que pode ser explicada pelas ciências humanas (DAÓLIO, 2010, p.2).

Podemos perceber que atualmente, os estudiosos da Educação Física vem se empenhando no sentido de olhar para as manifestações corporais humanas a partir da perspectiva sociocultural. Tal afirmação pode ser constatada ao analisarmos os livros e artigos recentemente publicados, que apresentam uma maior recorrência do termo cultura. Sobre essa recorrência, Daolio (2010) acrescenta que, junto ao termo cultura têm surgido diversos outros que buscam complementá-lo de diferentes formas, como por exemplo: “cultura física”, “cultura corporal”, “cultura de movimento”, “cultura corporal de movimento”.

O autor ainda pontua que existem no momento muitos desencontros entre os pesquisadores, fato justificado por esses debates serem ainda recentes, sendo necessário um tempo para amadurecimento e consolidação das ideias, superando abordagens superficiais e/ou reducionistas. Assim, para a autora, os fatores tempo e empenho dedicado irão permitir às pesquisas futuras uma melhor compreensão desse momento histórico na qual ainda estamos em processo de construção (DAÓLIO, 2010).

Esse processo do qual fazemos parte, no entanto, já vinha sendo vislumbrado por pesquisadores como Soares, Taffarel e Escobar (1992) que já podiam prever para Educação Física no contexto do século XXI, uma nova perspectiva, denominada pelos autores como: *cultura corporal*. No contexto escolar, essa perspectiva se efetivaria na abordagem de temas já presentes no currículo, que agora deveria apresentar sob uma roupagem mais sociocultural, sendo eles a dança, o jogo, a ginástica, desportos dentre outros.

No entanto, ao se pensar a cultura nessa perspectiva os autores alertam para o cuidado de não se confundir com o a proposta dos *culturalistas*, pois, nessa abordagem se elimina toda a manifestação da ciência. Ao contrário, esses autores propõem a produção de um novo conceito que promova a interação entre os conhecimentos das ciências biológicas e das ciências humanas e sociais. A grande mudança prevista pelos autores, era pensar que no futuro a Educação Física “não terá como preocupação o aprimoramento e o desenvolvimento de diversas habilidades em si, mas sim em relação às atividades concretas do universo da cultura corporal” (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 2010, p.218).

As maneiras pelas quais isso seria possível, não se dariam com uma mudança nos seus conteúdos, mas principalmente pela leitura crítica dos mesmos. A maior preocupação é que a expressão corporal seja entendida de uma forma crítica, para que os temas próprios da disciplina (dança, jogos, desportos...) sejam entendidos como uma linguagem e não como uma simples forma de domínio dos conteúdos ou das técnicas corporais. Dessa forma, espera-se dos alunos que internalizem tais conteúdos de forma a perceber as possibilidades e limites da expressão corporal dentro de sua realidade social e tempo histórico (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 2010).

Todo o entendimento das práticas de ensino de Educação Física, que vem sendo defendido e perseguido por muitos profissionais da escola na atualidade, parte inicialmente do próprio conceito de escola, que também se modificou. Agora, a escola deve ser pensada a partir aquilo que virá a representar na vida do aluno, o que permitiu também que a Educação Física comesse a ser percebida como área do saber pertencente aos domínios da própria educação. Nessa linha de raciocínio, de superação das concepções que dominaram as formas de perceber a disciplina na escola, Vago (2009, p.26) é enfático ao afirmar que:

Escola não é clube. Escola não é academia de ginástica. Escola não é centro de treinamento esportivo. A escola não é a rua, ou a praça do bairro. Escola não é tempo nem 'equipamento' de lazer. Embora possa estabelecer relações com todos esses lugares, a escola é um tempo e um lugar singular, que não pode ser nem confundido com (nem substituído por) nenhum desses.

Em um movimento oposto a esse pensamento, a escola passa a ser vista como um lugar de identidade, responsabilidade e expectativa social que deve ser entendida como “um lugar *de* culturas, um lugar *das* culturas, e um lugar *entre as* culturas” (VAGO, 2009, p.26). Para o autor estas três dimensões não podem ser pensadas sem que haja uma interação entre as mesmas, e é a partir delas que iremos tratar dos desdobramentos das questões culturais no ensino de Educação Física.

Vago (2009) aponta que a escola é lugar *de* cultura porque todos os seus sujeitos produzem, seja ela *cultura infantil*, *juvenil* ou *cultura adulta*. E em contrapartida, também é espaço de produção de novas formas de culturas, que são possibilitados por seus diferentes locais e tempos históricos: “sua condição de classe, seu pertencimento étnico, seu gênero, a escolha de sua sexualidade, são marcas de suas histórias, significantes para suas vidas” (VAGO, 2009, p.27).

É também na escola que estes sujeitos encontram e inventam várias formas de ser, de estar, de partilhar sentimentos e experiências,

os tempos e os espaços da escola constituem campos de possibilidade para exercerem sua condição de seres de cultura, ao se relacionarem entre si, ao apreender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados na escola, compartilhando um patrimônio que a todos pertence (VAGO, 2009, p.27).

Com essas novas possibilidades que a Educação Física vem conquistando nos últimos anos, é possível pensá-la como uma prática que possibilite aos sujeitos irem muito além de pensar, discutir ou produzir cultura, mas, principalmente como um espaço que permita experienciar através do próprio corpo diferentes práticas culturais, ressignificando-as de acordo com as individualidades e as formas de cada sujeito pensar e de ser no mundo.

Trazer para o ensino de Educação Física uma prática cultural de outros contextos, outros momentos e principalmente de outros sujeitos, que podem ou não estar ligados à suas vidas, permite que a cultura não somente se perpetue, mas, ao mesmo tempo que, se adaptando, adquirindo novos contornos conforme as exigências dos novos contextos, sejam capazes de criar novas formas culturais, advindas das expressões que lhes são repassadas.

A segunda dimensão apontada por Vago (2010, p.27) propõe que “a escola é um lugar de circulação das culturas porque tem como responsabilidade realizar o humano direito a um patrimônio por todos produzido: conhecer, fruir e usufruir as culturas diversas produzidas pelos humanos”.

Sobre essa dimensão o autor ainda acrescenta que a responsabilidade de transmissão e perpetuação da cultura deve estar de alguma forma relacionada aos saberes curriculares (VAGO, 2010). Dessa forma ao desenvolver os conteúdos, o professor deve considerar o olhar crítico do aluno em relação aos saberes compartilhados, estabelecendo trocas para a produção do conhecimento, conforme aborda:

se o currículo é um lugar de disputas, existe sempre a potência para que ele acolha e trate cuidadosamente das diversas culturas em circulação. É então que a escola pode organizar um modo seu para que os estudantes acessem os conhecimentos produzidos nas relações sociais. A escola tem aí condições para ser uma mediadora para os estudantes realizarem uma fruição crítica desses conhecimentos, incorporando suas contribuições para o embelezamento da experiência humana, contestando e recusando as mazelas que a empobrecem (VAGO, 2003, p.28).

Por fim Vago (2010, p.28) afirma ser a escola um lugar “situado entre *as* culturas porque estabelece relações com outros lugares em que os humanos produzem suas culturas – nas ruas, nas praças, nos pertencimentos religiosos, na política, nas tantas manifestações artísticas”. Em relação a essa dimensão, deve-se pesar algumas considerações pertinentes para se pensar a escola inserida nas dinâmicas culturais. O autor explica que ao pensar essa relação os sujeitos devem assumir uma das duas posições: *recusa* ou *adesão*, mas nunca a *indiferença*. Nesse processo a indiferença limita a discussão, o que não representa um caminho mais simples, afinal qualquer uma das posições sugeridas pelo autor, não será uma postura simples, sempre haverá tensão e por esse motivo discussões que só irão contribuir no processo (VAGO, 2010). Concluindo:

Em suma, escola é lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura. Uma instituição peculiar, com suas maneiras próprias de organizar-se e de relacionar-se com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos. As experiências culturais que nos constituem como humanos também têm lugar na escola, no protagonismo de seus professores e estudantes. A escola é lugar para o direito de todos às culturas (VAGO, 2010, p.28).

Os apontamentos apresentados até aqui nos levaram a perceber que as mudanças na Educação Física só foram possíveis a partir de mudanças percebidas também na escola, que passou a incorporar em seus processos educativos os saberes que chegam por meio dos educandos. A escola deve ser um espaço que acolha a diferença garantindo assim uma educação igualitária e que reconheça e valorize as individualidades de cada sujeito ali presente.

Afinal, ao considerarmos que:

O Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade (BRASIL, 2004).

Esses saberes e práticas são aqueles gerados no dia a dia das comunidades, e têm se tornado ao longo dos anos um modelo de resistência a uma sociedade que se distancia cada vez mais de suas referências culturais. A escola, bem como a Educação Física encontram-se hoje mais próxima a uma perspectiva que se liga mais intimamente aos aspectos socioculturais dos educandos. Nesse sentido, sugerimos que pensar o ensino de Educação Física hoje, significa

pensá-la em comum acordo com as possibilidades locais, principalmente aquelas em que o corpo produz e transmite cultura por intermédio de seus movimentos, sentidos e simbologias.

3.2 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM QUESTÃO

Todas as discussões apresentadas até o momento trouxeram abordagens acerca dos processos de produção e circulação cultural, que porventura podem encontrar grande reforço pelo intermédio da Educação Física na escola, fornecendo conhecimentos para a compreensão de como as práticas locais se inserem no ambiente educacional, mais especificamente no ensino dessa disciplina. Tais apontamentos foram necessários para que agora, nossas atenções pudessem se voltar para uma cultura em particular, haja vista as representações culturais locais de São Mateus: a cultura afro-brasileira.

Quando pensamos no ensino da cultura afro-brasileira na escola, rapidamente nos lembramos da lei 10639/2003. Essa rápida associação se dá principalmente pela relevância que a mesma assumiu na luta por valorização dessa cultura nos espaços escolares. A Lei 10639 propôs alterações na conformação da Lei 9394/1996 “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ [...]” (BRASIL, 2003). Entrando em vigor, agora, acrescida de dois novos artigos:

‘Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira’.

[...]

‘Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003).

Podemos considerar que a lei 10639/2003 “está no bojo do debate da implantação das políticas afirmativas na educação, conforme compreendem os seus defensores” (ROCHA, 2006, p.39). De acordo com Rocha (2006) as políticas afirmativas na educação nascem a partir das reivindicações de movimentos sociais, principalmente as do Movimento Negro, no entanto, não se deve negar a influência de alguns organismos internacionais como *Banco Mundial*, *ONU* e *UNESCO*.

Ainda para o autor o interesse despertado no plano internacional se deu principalmente em função do contexto histórico brasileiro, dado o cenário político e econômico que culminou em um forte avanço das ideias liberais (ROCHA, 2006):

Percebe-se, pelos documentos e informações vistas até aqui, o interesse dos organismos internacionais para com as políticas específicas para grupos historicamente discriminados e com a questão racial brasileira. Pelas mãos dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, a preocupação se apresenta associada ao discurso do alívio à pobreza. Pelos organismos multilaterais, como ONU e UNESCO, pelo viés da fraternidade e convivência entre os povos (ROCHA, 2006, p. 52).

Acerca dos órgãos ONU e UNESCO o autor acrescenta que ambos utilizaram-se do “viés da fraternidade e convivência entre os povos” (p.52), o que sugere pensar, que mesmo trabalhando de maneira diferenciada, esses órgãos encontraram no Brasil um clima propício para desenvolver as chamadas *políticas compensatórias*, voltadas para as minorias (ROCHA, 2006).

Inegável também é a influência do Movimento Negro na promoção dessas políticas afirmativas, entre as quais se encontram a Lei 10639/2003, que irá incidir diretamente na escola. Sobre esse movimento, Rocha (2006, p. 53) apresenta que:

O movimento social negro tem-se constituído como um movimento importante na sociedade brasileira. A história é repleta das ações de rebeldia, de luta e libertação da população negra, desde o início da escravidão no Brasil. Os quilombos são sinais vivos dessa organização e resistência. Com a abolição da escravidão e o advento do trabalho livre, os negros são jogados para os porões do capitalismo nacional. A permanência do mito de inferioridade e o avanço do mito da democracia racial que tentou silenciar o protesto e a dor negra deram as bases necessárias para a naturalização da desigualdade racial brasileira.

O Movimento Negro brasileiro é composto por “várias organizações e entidades, de diferentes orientações políticas, com atuação em diversas áreas da sociedade. Todas têm em comum a luta contra o racismo e o preconceito racial” (p.53). A própria história do nosso país traz importantes capítulos acerca da resistência e luta dos negros em busca de melhores condições de vida no solo brasileiro, na busca por direitos que nunca lhes foram concedidos, nem com o advento da abolição da escravidão. No entanto, essas lutas se confundem muitas vezes com as lutas da sociedade brasileira como um todo, que se estende aos dias atuais, são lutas pautadas no direito à liberdade, à democracia e uma qualidade de vida melhor (ROCHA, 2006).

Muitas foram as conquistas relacionadas às lutas do Movimento Negro, no que diz respeito a promoção das políticas públicas afirmativas voltadas em especial aos negros brasileiros, ao

longo dos anos “especialmente a partir da Conferência Internacional da ONU de Combate ao Racismo, à Xenofobia e 57 Outras Formas de Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001” (p. 57). Esses eventos acentuaram o debate na área, além de refletir no aumento do número de estudos que tratavam da condição do negro no país (ROCHA, 2006).

Como já foi apresentado, o movimento negro influenciou diretamente na consolidação das políticas públicas afirmativas em nosso país. No entanto, Rocha (2006, p.74) afirma que ainda existem “diversos movimentos e dilemas presentes no debate das políticas afirmativas ou destinadas à população negra brasileira”. Essa afirmação indica que devemos analisar de forma mais crítica as reivindicações desse grupo, buscando conhecer também as formas pelas quais essas reivindicações se inserem em uma sociedade capitalista (ROCHA, 2006).

Pois, ao mesmo tempo em que se reconhece a luta desses grupos, não se pode esquecer o que se impôs por meio dos organismos financeiros internacionais, “no sentido de proposições relacionadas aos grupos historicamente discriminados, através do discurso de focalização das políticas nos mais pobres” (ROCHA, 2006, p. 74). É importante frisar que:

a preocupação desses organismos não é com a superação das desigualdades raciais ou sociais; como já observado, o seu objetivo é o de amenizá-las. A compreensão da contradição presente nesse debate é fundamental para a análise das possibilidades e limites das políticas afirmativas para a população negra brasileira e, especialmente, neste caso, a análise das possibilidades e limites da Lei 10639/03 (ROCHA, 2006, p.74).

Dialogando com as ideias apontadas por Rocha (2006), agora voltamos-nos mais especificamente ao estudo de como essas considerações refletem na elaboração do currículo da escola a partir dos escritos de Silva (1999). Partimos da afirmação apresentada por Silva (1999, p. 85) de que “tornou-se lugar comum destacar a diversidade das formas culturais no mundo contemporâneo”, para ressaltar que, toda essa diversidade convive lado a lado com um fator que merece nossa atenção: a *homogeneização cultural* (SILVA, 1999). Nessa linha de pensamento, o autor acrescenta que:

Ao mesmo em que se tomam visíveis manifestações e expressões culturais dos grupos dominados, observa-se o predomínio das formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses (SILVA, 1999, p.85).

Em concordância com esse pensamento Moreira e Candau (2003) atribuem essa homogeneização cultural percebida nas escolas à sua própria função:

A educação contribuiu consideravelmente para fundamentar e para manter a idéia de progresso como processo de marcha ascendente na História; assim, ajudou a sustentar a esperança em alguns indivíduos, em uma sociedade, em um mundo e em um porvir melhores. A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional (SACRISTÁN, 2001, p. 21apud MOREIRA;CANDAU, 2003, p. 160).

Segundo os autores essa visão se mantém ainda hoje, traçando os caminhos da educação, selecionando aqueles saberes que julga mais adequado ao desenvolvimento da sociedade e “assenta-se sobre a ideia da igualdade e do direito de todos à educação e à escola” (p.160). No entanto, os autores acrescentam que existem estudos demonstrando, que essa perspectiva acaba por difundir uma visão padronizada e homogênea tanto do que se ensina quanto dos seus sujeitos que estão presentes nesse espaço, trazendo assim uma visão, *monocultural* da educação. Em uma visão *monocultural*:

Os ‘outros’, os ‘diferentes’ – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os *rappers*, os *funkeiros* etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural (MOREIRA;CANDAU, 2003, p.160).

Silva (1999, p. 85) destaca que “não se pode separar as questões culturais de questões de poder”, essa afirmação sugere que independente das ações afirmativas que foram conquistadas para as minorias étnicas e raciais, na escola, elas encontram na escola forças opostas que irão influenciar diretamente nas formas de se conceber as práticas de ensino.

Silva (1999, p. 100) acrescenta que “a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder”, discorrendo sobre os conceitos de raça e etnia, o autor acrescenta que ambos não podem ser considerados (na teoria social contemporânea) como dados fixos, definitivos ou preestabelecidos por estarem diretamente relacionados com um dado momento histórico de construção dos discursos relacionados à diferença, raça e etnia, dessa forma:

na teoria social contemporânea, a diferença, tal como a identidade, não é um fato, nem uma coisa. A diferença, assim como a identidade é um processo relacional. diferença e identidade só existem numa relação de mútua dependência. [...]. A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença (SILVA, 1999, p.101).

Dessa forma, “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e etnia ganham seu lugar na teoria curricular” (p.101). O autor aponta que “o texto curricular entendido de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais” (p.101). O autor acrescenta que essas práticas estão sempre celebrando a cultura dominante e quando abordam as minorias, acabam por tratá-las como *exóticas ou folclóricas*. Ao analisarmos o currículo, ao tratar da representação racial, poderemos perceber que ainda hoje carregamos as representações do *período colonial* (SILVA, 1999, p.102).

Esses rituais pedagógicos relacionados à cultura negra acabam por acentuar e reproduzir ainda mais as diferenças percebidas em tudo o que diz respeito à população negra. As disposições curriculares vigentes nas escolas brasileiras são muitas vezes responsáveis pela marginalização dos jovens negros em oposição a uma valorização dos brancos, principalmente ao excluir a história e cultura dos negros (CAVALLEIRO, 2010). Nessa linha de raciocínio,

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação imposta pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente negro, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2010, p. 30).

Conforme Silva (1999, p. 102) diversas práticas difundidas na escola acerca da temática racial têm sido trabalhadas na forma de temas transversais, no entanto, “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’”, apontando, assim a necessidade de desconstrução desse texto racial do currículo, questionando as narrativas hegemônicas que pesam sobre o mesmo. Dessa forma, o currículo deveria ser pensado a partir de uma análise crítica, partindo da desconstrução dessas narrativas e das identidades nacionais, lidando com a diferença a partir de um processo de construção *histórica e política*. Agora não mais celebrando a diferença (conforme vem sendo feito nas escolas principalmente no mês de novembro), mas sim buscando questionar as formas como essas narrativas são construídas e disseminadas (SILVA, 1999).

Nessa nova perspectiva de currículo, Silva (1999, p.102) destaca que “o racismo não pode ser concebido simplesmente como uma questão de preconceito individual”, afinal, essa

manifestação não pode ser concebida como uma simples manifestação pessoal, e sim de um forma mais ampla, com causas institucionais, históricas e discursivas. Um currículo crítico não pode ter como base uma teoria essencialista, a respeito da identidade étnica e racial, ao contrário “no centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação” (SILVA, 1999, p.104).

Para Moreira e Candau (2003, p.160) a escola sofre e se constrói sob influência da sociedade sendo considerada um fator de mediação com a função de: “transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade”. A partir dessa afirmação, acreditamos tratar a diversidade e a diferença na escola, considerando as questões que estejam diretamente relacionadas tanto ao preconceito quanto à discriminação, que ainda hoje se manifesta de maneira expressiva nas escolas.

3.3 PARA ALÉM DA CAPOEIRA: UMA ANÁLISE DOS ANAIS DO CONBRACE/CONICE

Acerca da cultura afro-brasileira buscamos entender inicialmente quais discussões vêm permeando os discursos acadêmicos sobre essa temática tomando por base os anais das quatro últimas edições (2009, 2011, 2013 e 2015) do CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), juntamente com o CONICE (Congresso Internacional de Ciências do Esporte) eventos que acontecem juntos, sendo referência na área da Educação Física. Devido à sua abrangência nacional o congresso recebe pesquisadores de diferentes partes do país, o que confere às produções apresentadas diferentes abordagens e perspectivas. Além disso, informa sobre o que vem sendo discutido no âmbito das produções acadêmicas, permitindo uma maior reflexão e problematização das formas como a temática étnico-racial vem sendo abordada.

O primeiro passo foi revisar os títulos e resumos dos trabalhos de cada GTT (Grupo de Trabalho Temático), a partir daí foram selecionados aqueles que de alguma forma poderiam apresentar discussões pertinentes ao tema de pesquisa. Conforme se vê no quadro a seguir:

Quadro 3 - Artigos selecionados nos anais do CONBRACE/CONICE e analisados nesta pesquisa, com tema relacionado à prática da capoeira.

TÍTULO	AUTOR	ANO
--------	-------	-----

A REFLEXIVIDADE NOS DISCURSOS IDENTITÁRIOS DA CAPOEIRA	ALMEIDA, Juliana A. de; SOARES, Antônio Jorge G.; SILVA, Otávio G. Tavares da.	2009
A CAPOEIRA NA “RODA” CIENTÍFICA BRASILEIRA (1980 A 2006): PLURALIDADE E/OU FRAGMENTAÇÃO?	FALCAO, José Luiz Cirqueira et al.	2009
LAZER, CAPOEIRA E HISTÓRIA ORAL: APROXIMAÇÕES INTERDISCIPLINARES POSSÍVEIS	KANITZ, Roberto Camargos Malcher.	2009
A CAPOEIRA DA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO	ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da.	2009
O CARÁTER CONTRADITÓRIO DA CAPOEIRA, DAS SUAS POSSIBILIDADES E DE SEUS LIMITES: PARCERIA PÚBLICO PRIVADO COMO EXPRESSÃO DE POLÍTICA PÚBLICA PARA CAPOEIRA	ARAÚJO, Benedito Carlos Libório Caires.	2009
IMAGEM, EDUCAÇÃO FÍSICA E CAPOEIRA: CONTRIBUIÇÕES DO FILME BESOURO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E INVESTIGATIVO	MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de; LOPES, Beatriz Ruffo; LARA, Larissa Michelle.	2011
A PRE-SENÇA DA CAPOEIRA NA “VIDA” DE ALUNOS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOSÉ, SC	RADICCHI, Marcelo Rocha.	2011
“SOU DISCÍPULO QUE APRENDE, SOU MESTRE QUE DÁ LIÇÃO...”, A DOCÊNCIA SOB A LÓGICA CAPITALISTA: A MERCADORIA AULA DE CAPOEIRA E SEU PROCESSO DE ALIENAÇÃO DO SEU PRODUTOR.	ARAÚJO, Benedito Carlos Libório Caires; SANTOS, Bartira Telles Pereira; MATEUS, Paulo Henrique Barbosa.	2011
PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM A CAPOEIRA NO CONTEXTO DO PIBID/UNEB-EDUCAÇÃO FÍSICA	SILVA, Gleisiane de S. Almeida et al.	2011
CAPOEIRA NA UFES: DEMOCRATIZANDO SUA PRÁTICA	COSTA, Paula Cristina da; LOUREIRO, Fábio Luiz; FERREIRA, Jéssica Karina Silva.	2011
CAPOEIRA: NOTAS PRELIMINARES SOBRE SUA DIMENSÃO ACROBÁTICA	PASQUA, Livia de Paula Machado; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho.	2011
NA RODA DIALÓGICA DE CAPOEIRA NO JOGO OS CONCEITOS DE BAKHTIN	SILVA, Paula Cristina da Costa.	2011
A ARTE-LUTA CAPOEIRA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SEU ENSINO	SILVA, Luciana Maria Fernandes.	2011
AVANÇOS SOBRE A COMPREENSÃO DA CAPOEIRA NO SÉCULO XXI: REFLEXOS DE SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS NEO-LIBERAIS	ARAÚJO, Benedito Carlos Libório Caires et al.	2011
CAPOEIRA REGIONAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS MESTRAS E FORMANDAS SOBRE SUA INSERÇÃO E ATUAÇÃO NO ENSINO DA LUTA NO RIO DE JANEIRO	SOUZA, Eliane Glória Reis da Silva; DEVIDE, Fabiano Pries.	2011
CAPOEIRA E POLÍTICA CULTURAL: “O INÍCIO, O FIM E O MEIO”	COSTA, Neuber Leite.	2013
MEMÓRIA DA CAPOEIRA NA REGIÃO SUL-FLUMINENSE	GUSMAO, Alvaro Bergamini; NET, Alvaro Rego Millen; SALVADOR, Marco Antonio Santoro.	2013
EU SOU DA LIRA NÃO POSSO NEGAR: MALANDROS E CAPOEIRAS DO RIO ANTIGO À ERA VARGAS	MOREIRA, Jorge Felipe; REIS, Rômulo Meira; CHAVES, Simone Freitas.	2013
A CAPOEIRA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL	ROCHA, Leandro Oliveira Rocha; BOSSLE, Fabiano.	2015
O FLOREIO NA CAPOEIRA: SUA DIMENSÃO ESPETACULAR E ALEGÓRICA	BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PASQUA, Livia de Paula Machado.	2015

Fonte: Anais das quatro últimas edições do CONBRACE/CONICE.

O segundo momento contou com uma exploração mais aprofundada do material selecionado. Organizado de acordo com o ano de publicação, foram encontrados nove trabalhos em 2009, quatorze em 2011, cinco em 2013 e seis em 2015 fazendo algum tipo de referência à temática étnico-racial, em seguida todos os trabalhos foram lidos e fichados de acordo com a relevância das discussões apresentadas.

Logo nas primeiras análises percebemos uma grande quantidade de estudos abordando a prática da capoeira, sendo ao todo vinte publicações sobre os mais diversos aspectos dessa prática que vão desde sua história aos debates mais específicos em torno de questões relacionadas à afirmação de identidade e também de sua função social na sociedade moderna.

Mesmo não sendo a capoeira o foco deste trabalho, os debates acerca da mesma apresentam informações relevantes que merecem nossa atenção nesse momento, pois vão ao encontro de muitas das nossas escolhas teóricas e metodológicas utilizadas na elaboração dessa pesquisa. O que nos leva a crer que existem entre os pesquisadores da área diferentes pontos em que suas ideias se encontram. Basta analisarmos, por exemplo, o número de recorrências a certos autores e certas opções metodológicas.

Segundo Kanitz (2009) a capoeira é a manifestação cultural brasileira de maior destaque, contando com um grande número de núcleos e participantes em todos os estados brasileiros e também em várias partes da América do Sul, Ásia, África e Europa. O autor acrescenta que a capoeira possui um rico campo de investigação, possuindo inúmeras histórias, atores e principalmente perguntas ainda não respondidas. O autor acrescenta que essa prática sempre foi rodeada de mistérios, sendo firmado no simbólico, no “*auô*” (que significa segredo em dialeto africano). Ou seja,

para compreendermos a capoeira é preciso que aceitemos as suas contradições e suas múltiplas influências, como qualquer manifestação da cultura popular. Devemos entender que muitas das respostas e leituras desta manifestação passarão necessariamente pela leitura do simbólico, do não revelado, do ‘*auô*’! (KANITZ, 2009, p.1).

Acreditamos que a leitura do simbólico seja o maior desafio do pesquisador que se propõe a realizar esse tipo de estudo. No entanto, reconhecemos que essa leitura é essencial para a real compreensão da cultura enquanto manifestação de um povo. Além disso, não é necessário realizar pesquisas mais aprofundadas para se afirmar que a capoeira pode ser encontrada em

qualquer região do país e devido a essa grande propagação no território nacional, pode se apresentar de diferentes formas, fruto de um processo de apropriação e ressignificação a partir das características históricas e sociais específicas dos locais onde podem ser encontradas.

A necessidade dessa leitura, somada à diversidade presente nas escolas, torna esse processo ainda mais complexo quando pensado para dentro dos espaços educacionais. Criar caminhos para que esse processo seja assumido e compreendido também pelos educandos ressignificando-os de diferentes maneiras.

Retornando ao estudo de Kanitz (2009), percebemos uma importante observação corrobora com algumas premissas adotadas nesse trabalho, o que reforça ainda mais a ideia de haver na área um consenso acerca das estratégias metodológicas quando se trata das práticas culturais afro-brasileiras. O autor aponta ser a pesquisa oral a metodologia mais adequada neste tipo de investigação por estabelecer uma ponte entre passado e presente.

Como explica Kanitz (2009) essa metodologia baseia-se na ideia de aproximar-se das fontes orais dando a fala àqueles que realmente viveram a história, o que não significa, no entanto, um afastamento por completo da história oficial, mas estabelecer um diálogo entre essas partes, visando apresentar diferentes faces da verdade. Isso significa dar voz aos que não eram ouvidos, buscando pequenos fragmentos de memória que muitas vezes foram deixadas no esquecimento. Em outras palavras, “vasculhar o passado abre possibilidades de diálogo com seus protagonistas e os fragmentos que fizeram parte destas trajetórias” (KANITZ, 2009, p.5).

A oralidade, além de todas as suas especificidades que garantem um tom mais democrático à pesquisa, por permitir que falem aqueles que nunca foram ouvidos, também se configura em muitos casos como a única estratégia acessível ao pesquisador, principalmente ao tratar de práticas culturais que emergem das minorias. Isso porque existe uma carência muito grande de registros que tratem dessa temática, como é o caso do município de São Mateus. Desde nossas primeiras empreitadas de pesquisas acerca das práticas culturais locais, nosso maior desafio foi encontrar fontes que informassem sobre as mesmas, por isso nosso caminho mais confiável sempre foram às fontes orais, por serem as únicas testemunhas dessas histórias.

Essa carência de fontes é ainda mais visível quando se trata de práticas que possuem menor representação no nosso país, como o caso do Jongo, manifestação cultural local, que estamos tratando mais especificamente nessa pesquisa, ao tempo que práticas mais difundidas como a capoeira são sempre mais bem representadas nos trabalhos acadêmicos.

Podemos atribuir tamanho destaque à capoeira por seu histórico de resistência ao preconceito, discriminação e principalmente, às perseguições do poder que se fizeram presentes por um longo período da história do nosso país. Sobre esse período Silva (2011) pontua que no Brasil a Capoeira foi perseguida e, de prática marginal, passou a ser símbolo da brasilidade nos últimos anos e cabe contextualizar que, após sua legalização, na década de 1930, ela passou a ser praticada em espaços fechados, com métodos de ensino e organizando seus praticantes em torno de grupos.

Miranda; Lopes; Lara (2011, p.3) expõem que, em função dessa trajetória histórica da capoeira, ela veio a se destacar como prática de forte cunho nacional somente muito recentemente, contudo não se pode negar que “sua origem é marcada por um cenário de conflito, repressão e discriminação, notadamente pelo fato de ser uma manifestação originária dos negros que se submetiam ao regime escravocrata, sendo vista, pelos não negros, de modo marginalizado” (MIRANDA, LOPES; LARA; 2011, p.3).

Em concordância com essa afirmação, Silva (2011) pontua novamente acerca dessa transformação de prática marginal a símbolo de brasilidade que teve a capoeira, no entanto, também aponta que após a legalização da prática (após 1930) ela começou a ser praticada em locais fechados, havendo a formação de grupos e com organização de métodos mais sistematizados.

Em nossas análises encontramos além de pesquisas que tratassem das questões históricas dessa prática, algumas que abordaram a capoeira por um olhar mais lúdico. A título de exemplo, Pasqua e Bortoleto (2011) ressaltaram seus aspectos acrobáticos, justificando que uma de suas poucas certezas é que o capoeirista realiza acrobacias de modo particular, o caráter lúdico justifica-se na afirmação dos autores de que muitas vezes a prática se realiza sem regras e com muita diversidade. Em Kanitz (2009) observamos outra vertente de estudo que também enfoca a capoeira na perspectiva do lazer ao relacioná-la com as manifestações culturais, colocando-as sob duas matrizes intimamente relacionadas com a vida social e sofrendo constante influência da modernidade.

Ainda existem outros trabalhos que se dedicaram a estudar os diferentes grupos regionais, nas mais diferentes localidades do país, abordando suas histórias, luta por afirmação de identidade dentre outros temas mais específicos de cada realidade em particular.

Outro trabalho considerado por nós relevante é o de Falcão et al. (2009), que analisaram a produção científica que trata da capoeira, entre os anos de 1980-2006, os autores apresentam um diagnóstico descritivo crítico das produções sobre a temática realizadas nesse período, em que puderam evidenciar a existência de diversos escritos sobre capoeira pautada na pluralidade de enfoques e na fragmentação, expressada pela pouca articulação entre as produções.

Por fim, podemos concluir mais uma vez que essa grande amplitude de campos de pesquisa sobre a capoeira é resultado de seu processo histórico firmado sob o forte nacionalismo que a mesma carrega e também por ser a prática cultural afro-brasileira com maior disseminação no território nacional. Os fatores apresentados justificam o grande número de pesquisas sobre a capoeira, em contrapartida, reafirma a necessidade de que o olhar dos pesquisadores também se volte para outras práticas, tão ricas em possibilidades. É preciso que os pesquisadores dessa área comecem a perceber a necessidade de se valorizar as práticas regionais e locais buscando novos referenciais para suas pesquisas.

Existe uma riqueza de possibilidades quando o assunto é cultura afro-brasileira. Podemos citar como exemplo nossa cidade, São Mateus. Práticas como o Jongo, o Reis de bois e a Folia de reis, todas essas carentes de estudo. Essa pouca atenção dada à diversidade de práticas de cunho afro-brasileira pode ser analisado também nesse mergulho nos anais do CONBRACE/CONICE, quando pudemos perceber com maior clareza essa carência. Contando apenas com dois estudos abordando o Congo, sendo esses; Dias (2009) que trata das diferenças entre as Guardas de Moçambique e o Congo de Belo Horizonte e também o trabalho de Moraes; Borges; Junior (2009) apresentando estudos sobre a prática do Congo no Espírito Santo.

Sobre a prática do Jongo, encontramos nessas últimas quatro edições apenas uma referência. No trabalho intitulado: “O corpo no jongo: espaço para a emergência de uma indetidade [sic] quilombola”, a autora Maroun (2013) apresenta um extrato de sua pesquisa desenvolvida no doutorado, que teve por objetivo apontar as relações estabelecidas entre o corpo no contexto da prática do Jongo e a emergência de uma identidade quilombola nas comunidades remanescentes de quilombo. A autora percebeu que o Jongo vem sendo reavivado e ressignificado nas comunidades que pesquisou, tornando-se um forte elemento no processo de formação identitária entre crianças e jovens quilombolas.

Dois trabalhos trataram mais especificamente das práticas culturais realizadas nas comunidades quilombolas. Rangel e Lara (2011) abordaram a relação funeral e festa em comunidades quilombolas do Paraná, apresentando estes momentos como espaço de lazer e integração entre os membros da comunidade. Souza; Santos; Fátima (2015) estudaram memória e reconstrução da identidade de uma comunidade quilombola de Goiás a partir da dança do tambor. Os autores tiveram como objetivo principal descrever além dos elementos dessas danças, também as formas como a mesma se relaciona com a identidade do grupo.

Em relação à escola encontramos nove referências que abordam a temática étnico-racial nas mais diferentes perspectivas. Apesar de terem sido analisadas as quatro últimas edições do evento, pouquíssimos são os registros que abordam elementos da cultura afro-brasileira efetivamente no ensino de Educação Física.

Em linhas gerais, tratando a escola como um todo e não especificamente de uma disciplina isolada, identificamos o trabalho de Jacob; Rodrigues; Falcão (2015) que ao analisar o currículo de uma escola, perceberam que nos trabalhos que envolvem as questões étnico-raciais o maior objetivo era de apenas se fazer cumprir a Lei 10639, sem nenhum tipo de problematização. Sobre essa forma de se abordar a temática os autores acrescentam que:

A própria lei não pode ser considerada como o fim de uma orientação curricular quando a mesma trata da questão legislativa a ser implementada, não apresentando uma orientação curricular que envolva conteúdos e questões teóricas e metodológicas do ensino do tema de diversidade étnico/racial (JACOB; RODRIGUES; FALCÃO, 2015, p.11).

Não foi percebido nos trabalhos analisados referências às práticas culturais enquanto conteúdo da Educação Física de uma forma mais específica. Em linhas gerais os trabalhos trazem essas práticas na forma de intervenção pedagógica, realizados principalmente durante o estágio supervisionado como observado nos trabalhos de Nascimento; Rocha (2015), Rios; Ramos; Silva (2015) e Macamo; Azevedo (2013). Esses temas são desenvolvidos sob a forma de intervenções pedagógicas, realizadas principalmente por acadêmicos do curso de Educação Física, no cumprimento do Estágio Supervisionado, requisito obrigatório da graduação. Dessa forma, devido ao curto período em que se exigem a permanência na escola, os trabalhos se apresentam de forma descontextualizada e sem continuidade.

Outra forma encontrada para se desenvolver esses conteúdos é por meio de projetos realizados geralmente no contra turno escolar, como é o caso do projeto *Ciranda dos Orixás* que também é apontado como uma forma de consolidar a Lei 10639 na escola, a partir de oficinas de dança, teatro e expressão corporal. De acordo com Bins; Greco (2011) o projeto tem por objetivo retirar alunos das ruas e auxiliar àqueles que possuem dificuldades nas diferentes áreas do conhecimento. Os autores acrescentam que a ideia de criar o referido projeto se deu ao perceber a riqueza de informações trazidas pelos alunos acerca das religiões de matriz africana e a necessidade de levantar maiores problematizações sobre essas questões, com vistas a tornar a escola um espaço que possibilite a convivência com a diversidade.

Outra importante consideração a ser feita após as análises dos artigos é que ainda hoje o racismo e o preconceito racial estão presentes no ambiente escolar, haja vista a recorrência de artigos que apresentam as inúmeras tentativas realizadas nos ambientes educacionais com a finalidade de enfrentar essas manifestações. Levar as práticas culturais para dentro das escolas tem sido uma dessas estratégias, nesse sentido a Educação Física pode ser uma forte aliada, no entanto ainda teremos um longo caminho a percorrer, pensamos que o primeiro passo é desvencilharmos da ideia que limita a cultura afro-brasileira à exclusividade do ensino da capoeira.

Hoje, apenas a capoeira é reconhecida nos documentos curriculares enquanto conteúdo curricular, conforme consta nos PCNs de Educação Física:

A gama de esportes, jogos, lutas e ginásticas existentes no Brasil é imensa. Cada região, cada cidade, cada escola tem uma realidade e uma conjuntura que possibilitam a prática de uma parcela dessa gama. A lista a seguir contempla uma parcela de possibilidades e pode ser ampliada ou reduzida:

[...]

- lutas: judô, capoeira e judô.

É preciso ampliar o campo de possibilidades para que sejam percebidas novas formas de se trabalhar as práticas culturais de origem afro-brasileira na escola e, principalmente, nas aulas de Educação Física. É preciso enfrentar novos desafios e superar o trabalho pedagógico das questões étnico-raciais como mero cumprimento de um dispositivo legal. Para tanto, precisamos reconhecer a cultura do aluno e trazê-la para dentro da escola. Ir além da capoeira propõe não ignorá-la, mas somar a ela outras possibilidades que contemplem de um modo mais democrático a diversidade cultural presente em nossas escolas.

4. DIÁLOGOS SOBRE CULTURA, MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL

“O conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria. A arte de narrar aproxima-se de seu fim porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção”.

Walter Benjamin

Há alguns anos iniciamos nossos estudos sobre as práticas culturais locais de São Mateus, tendo como recurso metodológico os relatos orais de seus moradores que, de alguma forma, encontram-se envolvidos com a cultura local, pois, como sabemos, a oralidade é um forte traço na vida cultural de muitas comunidades nesse município. O olhar voltado a esses sujeitos buscava a compreensão de como essas práticas se inserem na vida dessas pessoas e como foram sendo ressignificadas ao longo das gerações.

A oralidade sempre manteve certa afinidade com pesquisas de viés cultural, por permitir que sejam ouvidas vozes que outrora foram silenciadas. Falar de cultura, ou mais especificamente cultura popular, é uma empreitada que exige do pesquisador uma afinidade com as fontes, conquistada a partir da sensibilidade e da leitura crítica do que se ouve e se diz. Entrar nesse campo de pesquisa exigiu de nós uma percepção mais ampla das formas como a memória se produz e como podem ser ativadas pelas lembranças de toda uma vida. A análise das questões que abordaremos a seguir visa explicitar com maior clareza as opções feitas nessa pesquisa, por meio de um diálogo entre as opções metodológicas e as escolhas teóricas que embasaram e deram sustentação ao estudo.

Buscando um maior entendimento das narrativas que serão apresentadas no capítulo posterior, valemo-nos de autores como Geertz (1989) e Canclini (1983) para a interpretação dos conceitos de cultura e cultura popular; Bloch (2001) e Pollack (1989; 1992) no que diz respeito à diversidade das fontes históricas e ainda acerca da história oral; Benjamin (2012) para tratar das narrativas e Bosi (1994; 2003) em seus apontamentos sobre memória e lembranças.

4.1 CULTURA E CULTURA POPULAR: COMPREENDENDO OS CONCEITOS

A exposição desses conceitos tem por objetivo indicar as perspectivas adotadas nessa pesquisa e suas articulações com o ensino de Educação Física na Educação Básica. Para isso fez-se necessário uma melhor compreensão dos mesmos para permitir que posteriormente nossas incursões no ambiente educacional fossem mediadas por um maior aprofundamento teórico que propiciasse mais segurança nas ações que lidam diretamente com os processos de formação de identidades a partir das questões culturais.

Existem pontos de vista diferenciados para lidar com esses conceitos, no entanto, as escolhas aqui apresentadas são aquelas que mais se aproximaram do que acreditamos e esperamos para nosso trabalho. Iniciamos nossas considerações apresentando o conceito de cultura de Geertz (1989, p.89), para quem, cultura pode ser entendida como:

[...] um padrão historicamente transmitido de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida.

O conceito apresentado por Geertz (1989) se expressa de forma relevante em nossos estudos, no entanto, nosso maior entendimento acerca do termo pode ser somado a algumas considerações feitas por Canclini (1983) ao acrescentar acerca da capacidade do sujeito de reconstruir dadas formas culturais herdadas de acordo com o tempo histórico em que se encontram inseridos. Sendo assim, o conceito de cultura exposto por Canclini (p.29) pode ser entendido como:

restrito a produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica de estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito à todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido.

Esse conceito exposto por Canclini (1983) ainda supõe que o termo cultura seja analisado levando em consideração apenas os campos de *valores, crenças e ideias*. O autor acredita que, ao considerarmos somente esses campos, deixam de serem observadas outras questões importantes, como a influência da modernidade (a tecnologia e economia, por exemplo) na formulação do conceito, mas prevê que todos esses elementos sejam analisados em conjunto. Mais especificamente, o conceito envolve uma maior aproximação entre o conceito de cultura e a materialidade, já que para o autor “não existe produção de sentido que não esteja inserida em estruturas materiais” (CANCLINI, p. 29).

A compreensão do conceito de cultura apresentado por Canclini (1983) se torna relevante para a compreensão do termo Cultura Popular, entendido pelo autor como uma forma de expressão de um determinado povo que não pode ser compreendido *à maneira do idealismo*, por se tratar de um produto das interações mantidas nas relações sociais. Também não poderá ser concebida como um conjunto de tradições herdadas de maneira pura, por ter como característica refletir o cotidiano das comunidades em que se inserem, nem tampouco podem ser tomadas de forma funcional como formas vazias idênticas e universais. A Cultura Popular, em contrapartida, deve adotar formas particulares que se manifestam de diferentes maneiras em diferentes contextos.

Segundo o autor, as culturas populares se constituem a partir de processos de apropriação desigual de bens econômicos e culturais dentro dos diferentes grupos sociais dos setores mais subalternos da sociedade. A partir daí dão diferentes significações às representações reais e simbólicas que se originam das condições de trabalho e vida na qual se encontram submetidos. O autor acrescenta que não somente as questões econômicas influenciam na elaboração dessas representações, na verdade podemos acrescentar a essa constatação o fato de que as pessoas produzem entre si diferentes representações no dia a dia, que são reproduções simbólicas de suas formas próprias de vida e trabalho, é nessa troca que o povo acaba por criar suas próprias estruturas (CANCLINI, 1983).

Buscando ilustrar a afirmação anterior, o autor apresenta o seguinte exemplo: considere patrão e empregado dividindo o mesmo trabalho em uma fábrica, imagine que eles possuem acesso aos mesmos canais de TV, no entanto, as opções econômicas e culturais é que irão diferenciá-los, levando-os a optar por canais e *jargões próprios* de cada classe (CANCLINI, 1983). Sintetizando: “as culturas populares são resultado de uma *apropriação desigual* do capital cultural, realizam uma *elaboração* específica das suas condições de vida através de uma *interação conflitiva* com os setores hegemônicos” (CANCLINI, 1983, p.44). Ou seja, não é o acesso o único instrumento capaz de definir a cultura de um determinado grupo, mas a forma como o grupo, dentro de suas características, se apropriam daqueles meios culturais que vão caracterizar e definir uma cultura como tal.

4.2 A MEMÓRIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO/CULTURAL: INTERPRETANDO AS FONTES ORAIS

Partindo do entendimento dos conceitos de Cultura e Cultura Popular, iremos nos dedicar nesse momento, à discussão de como as fontes orais se apresentam como a metodologia mais utilizada nos trabalhos que envolvem essas temáticas.

Qual a importância das fontes orais? Ela tem o mesmo “status” que as outras fontes? Para encontrar tais respostas, utilizamos inicialmente os escritos de Bloch (2001). No que diz respeito à diversidade das fontes históricas, para o autor, “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p.79).

A ideia exposta por Bloch (2001) caminha em sentido oposto ao método e pensamento defendido pelos historiadores tidos como positivistas, que defendiam a ideia que somente os documentos oficiais eram válidos. Nessa linha de pensamento o autor ainda pontua que: “não é que os documentos desse gênero sejam, mais que outros, isentos de erro ou de mentira. Não faltam falsas bulas, e, assim como todos os relatórios de embaixadores, nenhuma carta de negócios diz a verdade” (BLOCH, 2001, p. 77).

De acordo com Pollack (1989) ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados, das minorias, a história oral traz à tona as memórias subalternas que não faziam parte daquela memória coletiva hierarquizada e classificatória, por serem memórias integrantes das classes minoritárias e dominadas que se opõem à “Memória Oficial”, no caso à memória nacional.

Para Pollack (1989) estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como é o caso da memória nacional, implica em preliminarmente na análise da sua função. Para o autor, a memória, esse coletivo de acontecimentos e interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra em tentativas de se definir e reforçar o sentimento de pertencimento entre coletividades como: sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e instituições que constituem as sociedades, objetivando definir seu lugar respectivo, defendendo as fronteiras daquilo que o grupo tem em comum.

Há de se esclarecer, que independente das fontes utilizadas, elas nunca devem ser aceitas prontamente, devendo todas passar obrigatoriamente por análise crítica do pesquisador. Bloch

(2001) justifica que não devemos nos colocar a apenas registrar, sem qualquer questionamento, as palavras de nossas testemunhas, sem que antes tenhamos lhe imposto um *questionário*. Assim, o autor afirma que qualquer investigação histórica deve ser tomada em todas as suas etapas de uma análise crítica, e ainda acrescenta que a história também deve ser contada a partir de uma multiplicidade de fontes e técnicas, se considerada a complexidade das relações humanas. Na fala do autor:

[...] a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar [mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida (BLOCH, 2001, p. 78).

Ainda sobre a necessidade desse olhar crítico que deverá pesar sobre toda e qualquer fonte histórica, Pollack (1992), justifica tal afirmação remetendo-nos ao fato de que a memória é socialmente construída, tal como os documentos, e deste modo acrescenta que:

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, ao meu ver, ser aplicada a fonte de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta (POLLACK, 1992, p.8).

Seguindo o pensamento do autor, baseando-se em Maurice Halbwachs, Pollack (1989) enfatiza os diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e a inserem na memória da coletividade, entre eles estão: monumentos, paisagens, datas e personagens históricos, tradições e costumes, folclore e música, e até mesmo as tradições culinárias.

Quem nunca se pegou sorrindo ou chorando ao ouvir uma música, ou lembrou-se de alguém muito especial ao sentir o aroma de certo perfume? Para entender como esse processo acontece, Bosi (1994), apoiada nos estudos de Bergson, vê a memória como algo que pode ser ativada a qualquer momento e, de repente, ser capaz de gerar um ato motor (choro, riso) involuntariamente. E para entender como essas memórias vêm à tona, devemos estar cientes que a nossa memória pode influenciar na percepção que temos do presente e que qualquer percepção presente é sempre uma percepção filtrada pela própria memória, logo, aquilo que vemos hoje não é só aquilo que vemos (o fato em si), mas existe uma percepção vinda antes de nossa memória. Por isso há percepções diferentes da mesma coisa em diferentes pessoas, não havendo percepção pura ou única para o mesmo fato. Bosi (1994) aponta que para Bergson quase sempre essas lembranças que ora ou outra vêm à tona, deslocam nossas

percepções reais, das quais retemos apenas algumas indicações, meros ‘signos’ destinados a evocar antigas imagens.

Segundo a autora, existe um contraponto entre os pressupostos de Bergson e Halbwachs. Em Bergson, é como se todas as memórias ficassem armazenadas e fossem completamente acessíveis no presente. Mas será que funciona realmente assim? Será que podemos acessar nossa memória sempre e da maneira que quisermos? Quem nunca esforçou para lembrar-se de algo? É aí que se dá o contraponto entre os autores, Halbwachs vai dizer que não, para ele, é do presente que se reconstrói a memória do passado, diferente de Bergson que diz que nós recuperamos tal memória, ou seja, a memória não pode ser recuperada, ela é reconstruída sempre que ativada, o caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional (BOSI, 1994).

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. Toda vez que acessamos uma memória a modificamos e a guardamos novamente modificada, e assim sucessivamente. Nessa perspectiva poderíamos constatar que nós mesmos lidamos com a reescrita da nossa memória no presente constantemente (BOSI, 1994).

A memória, assim, é sempre modificada no presente, não existe uma memória pura e intacta, mesmo quando apenas pensamos em preservar uma memória que consideramos importante em nossa vida, desde já estamos modificando-a. Logo, no trabalho em memória não nos predispomos a trazer à tona uma memória do passado. Trata-se de um processo de construção e reconstrução, de reescrita de novas memórias, construídas de acordo com uma necessidade que se dá no presente.

A autora ainda acrescenta que após uma narração, não são apenas as memórias que se modificam sempre que são ativadas, mas também modifica-se o narrador, pensando que essas reescritas já foram feitas infinitamente, ao longo do seu ócio (se tratando de velhos), então se voltarmos ao narrador tanto ele quanto suas narrativas já terão sido modificadas, reescritas. Como vou utilizar essas memórias sabendo que elas são reescritas sempre que ativadas?

A ideia então, proposta pela autora, é uma migração do “subjetivo” para o “social”, para que seja utilizada, quando estamos no patamar do social, nossa memória se torna mais significativa, pois pode ajudar a contar (socialmente), por exemplo, a história de uma local. Mas como transformá-la em social? O primeiro passo é considerar que não sou dono da minha

própria memória, nem da reescrita da mesma. O que se lembra é o que dizem que eu vivi. Afinal existe uma pressão social (de pessoas que convivem entre si, em sociedade) que o leva a reescrever essa história, se trava uma luta simbólica dentre as várias versões da escrita da história. Assim aquela versão que se sobressai em um maior número de narrativas, com o tempo será tomada como verdadeira e poderá até silenciar as demais.

Para Benjamin nós somos capazes de ouvir ecos de vozes que se emudeceram, ou seja, podemos perceber esse processo constante de reescrita da história, que hora ou outra vem à tona, como foi feita tempos atrás, onde a história tida como oficial silenciou as vozes dos sujeitos que a viveram de fato. Talvez nossa função hoje, enquanto pesquisadores, sejam manter vivas algumas dessas versões que poderão ser utilizadas como armas em futuras lutas simbólicas de sujeitos que talvez nem estejam mais aqui para lutar, e que sejamos seus mais fiéis representantes.

A modernidade exige rapidez para assimilação de tudo que nos chega das mais diferentes formas (jornais, televisão, redes sociais, etc.), com informações de todas as partes do mundo chegando ao nosso conhecimento em questão de segundos. Não há tempo a se perder, somos constantemente atropelados pelos noticiários que não requerem de nossa parte qualquer tipo de análise ou posicionamento sobre o que nos é informado, apenas assimilamos as análises de outrem.

Se não acompanhamos esse ritmo de assimilação e esquecimento, sucessivamente, corremos o risco de não acompanharmos as exigências da modernidade. Vivemos de fato o tempo do esquecimento. É aí que nos colocamos no desafio de responder a seguinte questão: Como pensar o trabalho da memória no tempo de esquecimento?

Em seu texto intitulado “O narrador”, Benjamin (2012) faz uma crítica à sociedade moderna, colocando-a como principal responsável pela decadência e quase total extinção das narrativas. O autor nos explica que “o narrador – por mais familiar que nos soe esse nome – não está absolutamente presente entre nós, em sua eficácia viva. Ele é para nós algo de distante, e que se distancia cada vez mais” (BENJAMIN, 2012, p.213), acrescentando também que está sendo cada vez mais difícil encontrar pessoas que façam uma boa narrativa, as pessoas não se sentem mais à vontade para contar uma história nos dias de hoje.

Para o autor, vários são os fatores responsáveis por uma crise no âmbito das narrativas, o primeiro diz respeito a uma característica comum aos *narradores natos*: “o senso prático”

que está presente em todas as narrativas. Dar conselhos na modernidade tem sido considerado algo *antiquado*, em consequência, as narrativas acabam por perder sua aplicabilidade prática. O conselho é definido pelo autor como *Sabedoria* que se faz no dia a dia, mas encontra-se hoje, em *vias de extinção* (BENJAMIN, 2012).

Outro fator apresentado pelo autor está relacionado ao surgimento do romance que não “procede da tradição oral e nem a alimenta” (BENJAMIN, 2012, p.217), diferenciando-se da narrativa por retirar dela a experiência, traduzindo assim o individualismo da sociedade moderna. No entanto, para além do arcaísmo em que se tem pautado as narrativas, e ainda o romance, outro fator tem se tornado ainda mais ameaçador: o surgimento da *informação* (BENJAMIN, 2012).

A informação tão propagada nos dias de hoje tem sido decisivo no declínio das narrativas, isso em função da informação exigir das pessoas uma verificabilidade imediata da veracidade do que se diz, e acaba por ser “*compreensível em si e para si*”. Esse caráter imediatista da informação é o que mais a diferencia das narrativas. “A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes” (BENJAMIN, 2012, p. 219), pelos simples fato de as histórias já virem repletas de informações, que nos poupa tempo para assimilar uma nova notícia que chegará logo a seguir. A informação só é válida no momento em que ela acontece, já a narrativa “não se esgota jamais. Ela conserva as suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos” (BENJAMIN, 2012, p. 220).

Assim, para Benjamin (2012, p.221) “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”. Eis aí a grande responsabilidade daqueles que assumem o papel de trabalhar e reescrever novas histórias através das fontes orais: contar as histórias para permitir que no futuro sejam contadas de novo.

4.2.1 As narrativas históricas: um caminho entre memórias e lembranças

O trabalho com as fontes orais exige dos pesquisadores que percorram caminhos em meio a memórias e lembranças, extraindo desse caminho aquelas imagens que se tornam mais relevantes para os nossos objetivos de estudo. A compreensão desses conceitos, nesse

momento, não é o nosso foco, mas vale refletir a partir de alguns apontamentos de Bosi (1994) acerca de memória e lembrança. Sobre a memória a autora ressalta:

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho (BOSI, 1994, p.55).

Bosi (1994, p.55) conceitua lembrança como “uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”. Para a autora a lembrança nada mais é que uma forma de sobrevivência encontrada pelo passado, conservada de forma particular em cada ser humano e é *aflorada* na forma de *imagens-lembranças* (BOSI, 1994).

Nosso estudo, em alguns momentos fez uso da memória dos protagonistas de práticas culturais, aqueles sujeitos que herdaram e disseminam uma cultura característica de suas raízes históricas e familiares. No entanto, sabemos que cada geração tem a sua ideia sobre o momento em que vive, tem seus gostos e predileções. Cada geração se apropria da cultura que atende ao seu momento histórico em particular, transformando-a e mantendo assim um ciclo vital que irá garantir a vida da própria cultura. Cabendo a nós, pesquisadores, acompanhar o ritmo dessas transformações, vislumbrando o ciclo no qual a cultura se inscreve e retirar delas informações que deem sentido às nossas afirmações.

Em nosso trabalho buscamos revisitar diferentes tempos históricos, a partir da escolha de diferentes gerações para compreendermos a prática que nos colocamos a estudar, o Jongo, por intermédio da memória. No entanto, percebemos que precisaríamos de uma maior sensibilidade no lidar com nossos protagonistas, em especial os mais velhos. Buscando maior aproximação com esse tipo de trabalho é que nos amparamos no escrito de Bosi (1994).

Eclea Bosi em seu livro “Memória e sociedade: Lembrança de velhos” traz uma metodologia baseada no que ela denominou ser uma *colheita de memórias*. Em sua metodologia ela visitou longamente pessoas com idade superior a 70 anos e que residiam em São Paulo, procurando registrar a voz e através delas a vida e o pensamento desses sujeitos. Em sua pesquisa a autora utiliza apenas o que foi lembrado por seus memorialistas, não dispondo de:

[...] nenhum documento de confronto dos fatos relatados que pudesse servir de modelo, a partir da qual se analisassem distorções e lacunas. Os livros de história que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido,

não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista (BOSI, 1994, p.37).

Sobre a veracidade dos fatos, a autora sugere que essa não deve ser uma preocupação: “com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida” (BOSI, 2003, p.37).

Na verdade, podemos acrescentar acerca dessas ponderações feitas por Bosi (1994) que essa metodologia configura-se também em uma estratégia de dar voz aos excluídos da história oficial, registrar seu ponto de vista, tão dignos de fé quantos os outros já aceitos no meio acadêmico. Também acaba por atender a uma problemática de ordem prática, que vem sendo percebida em muitos locais: a carência de registros que tratem da história da cultura local, de onde os últimos resquícios estão guardados na memória de seus moradores mais antigos.

A metodologia que Bosi (2003) utiliza em seus trabalhos segue em concordância com o que propôs Bloch (2001), acerca da necessidade de leitura crítica na análise das fontes históricas. Para a autora:

Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta (BOSI, 2003, p.199).

De acordo com a autora, “a memória dos velhos desdobra e alarga de tal maneira os horizontes da cultura que faz crescer junto com ela o pesquisador e a sociedade em que se inscreve” (BOSI, 2003, p.199). Para ela uma história de vida não é feita para ficar arquivada em uma gaveta como coisa, mas existe para transformar o lugar onde floresceu. Dessa maneira podemos concluir que a autora sugere não apenas fazer uma análise crítica, mas de permitir que outros também o façam, pois para ela a memória oral exerce a função de intermediário cultural entre as gerações, ela permite um diálogo entre diferentes momentos históricos, sendo interpretada e compreendida de diferentes formas, não ficando esquecida no passado, ou arquivada em um “museu”, aliás, esse é o caminho mais provável de se aniquilar uma cultura.

5. JONGO: MEMÓRIA, CULTURA E HISTÓRIA LOCAL

"Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar
Que Deus dê a proteção, pro jongueiro novo,
Pro Jongo não se acabar"

Jongo do Tamandaré

O ponto de Jongo apresentado na epígrafe apresenta-se como um chamado, uma benção para nossa empreitada: falar, dançar, cantar e fazer se ouvido o Jongo em nosso município. Falar sobre o Jongo e seus desdobramentos nesse município, nos remete imediatamente à história deste lugar. Definido como manifestação cultural afro-brasileira, o Jongo apresentou-se para nós como um legado, que vem sendo perpetuado ao longo de muitas gerações, o que só foi possível por meio de constantes lutas e forte resistência dos jongueiros em todos os locais em que se faz presente.

Buscando contribuir com esse processo de perpetuação cultural do Jongo, nossa caminhada foi conduzida pela perspectiva de *“dar voz aos excluídos da história oficial”* que vem sendo amplamente disseminado nos estudos acerca da cultura afro-brasileira; trata-se de contar a história pela voz dos sujeitos que dão vida à cultura, aqui representada pelos jongueiros mateenses. Além de apresentar algumas dessas narrativas, buscamos articulá-la com diferentes escritos sobre o tema, tendo por objetivos a produção de conhecimentos necessários para se pensar inserção dessa prática no currículo da Educação Física da escola.

A escrita desse capítulo configurou-se principalmente como um estudo fundamental, ante a qualquer ação que tivesse como base o ensino da prática do Jongo: pois “compreendemos que a identificação de uma prática cultural como o Jongo se dá não apenas pelo movimento, mas por um conjunto de elementos que a constituem, a exemplo dos ritmos produzidos, dos versos metafóricos, das vestimentas características e da expressão simbólica” (JUNIOR, p.15, 2013).

Ainda para o autor:

a maneira como o gestual popular é delineado está, sobretudo, relacionada à produção histórico-cultural da comunidade por meio da qual seus ritos, as devoções, sua forma de se relacionar com o antigo e com o novo, suas construções normativas ético-estéticas para a convivência em grupo e para o desenvolvimento de dada prática cultural influenciam o seu fazer (JUNIOR, p.15, 2013).

Dessa forma, as linhas que seguem apresentam um estudo que traz à tona o entendimento da prática do Jongo sob quatro vertentes: 1) Apontamentos gerais sobre o Jongo, apresentando os posicionamentos de diferentes autores que abordem essa temática; 2) Pesquisa bibliográfica sobre a história de São Mateus no que se refere ao entendimento da presença dessa prática no local; 3) Considerações acerca do Jongo nesse município com base nas narrativas históricas de três jongueiras mateenses; 4) Possíveis aproximações entre o Jongo e as práticas de ensino na Educação Física.

5.1 NOTAS SOBRE O JONGO

De acordo com Junior (2013) existem duas correntes que apontam para a origem do Jongo no Brasil: uma dessas afirma que a manifestação surge do contato cultural entre os negros escravizados e seus senhores nas plantações de café e cana de açúcar, no Brasil do séc. XIX. Outra corrente defende uma origem ainda mais remota, demonstrando que essa manifestação foi trazida da África pelos negros pertencentes ao grupo *Bantu*, constituídos pelas etnias do Congo, Angola e Moçambique que foram forçados a vir para o Brasil, para serem escravizados nas lavouras. Ainda acerca dessa última teoria, que é uma das mais disseminadas nos estudos acadêmicos:

Esta origem africana e *Bantué* referendada por uma linha teórica que se formou nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, expressa, por exemplo, nas obras dos folcloristas Arthur RAMOS (1951 e 2007), Edison CARNEIRO (1982) e, mais recentemente, nos trabalhos de Nei LOPES (1989 e 2006) (JUNIOR, p.22, 2013).

De acordo com Nepomuceno et al. (s. d.) houve no Brasil logo na primeira metade do século XIX um grande fluxo de africanos para o trabalho nas lavouras de café, com maior efeito na região sudeste do país, sendo esses locais, não coincidentemente, onde se encontram hoje os *territórios do Jongo*:

as comunidades remanescentes de quilombo e da grande parte dos grupos jongueiros do Sudeste, nos dias atuais, marcam e representam o que foi, no passado, o movimento de desembarque e de migração forçada dos últimos africanos escravizados que aportaram no Brasil: dos portos clandestinos do litoral para o Vale do Paraíba e suas grandes fazendas de café (NEPOMUCENO et al., s.d., p. 10).

Ainda para Nepomuceno et al. (s.d.) estima-se que no período da escravidão no Brasil tenham desembarcado aqui *cerca de um milhão de africanos*, desses, os que vieram para a região

sudeste eram, em sua grande maioria, de uma região conhecida como Congo-Angola, “esses africanos pertenciam a etnias variadas, podiam ser Benguelas, Congos, Cabindas, mas pertenciam a um mesmo grupo linguístico-cultural conhecido por *bantu*” (NEPOMUCENO et al., s.d., p. 15). Segundo o autor eram os *negros-bantus* que cantavam e dançavam o caxambu nas senzalas brasileiras, adquirindo diferentes linguagens que eram próprias de cada cativo em particular, mas sem perder uma referência única e comum a todos: *a África dos povos bantus* (NEPOMUCENO et al., s. d.).

Hoje, a prática integra o Patrimônio Cultural Brasileiro reconhecida pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) desde o ano de 2005, o que contribuiu significativamente para o respeito e valorização da prática por toda a sociedade (IPHAN, 2007).

Outra característica dessa prática é a percepção da mesma como uma forma de expressão cantada e dançada de diferentes formas, dependendo de cada comunidade onde se faz presente, na qual o Jongo “íntegra percussão de tambores, dança coletiva e elementos mágico-poéticos” (IPHAN, 2007, p. 11), podendo ser considerado um elemento de louvação aos antepassados, de afirmação de identidades e também de resistência cultural no interior de cada comunidade (IPHAN, 2007).

De acordo com a tradição oral a prática surgiu com os negros escravizados que utilizavam o Jongo (por meio dos pontos) como única forma de comunicação entre si nas lavouras de café e cana de açúcar, os pontos traziam enigmas que não podiam ser compreendidos pelos seus senhores. No Jongo o canto pode ser chamado de ponto ou toada, traduzidas em forma de louvações aos santos da igreja católica: “*Santo Antônio e São Benedito/ são dois santos combinados/ Santo Antônio trabalha na frente/ São Benedito trabalha de lado*” (Caxambu da família Rosa⁷). Ou podem também pode relatar fatos do cotidiano, em forma de enigmas que podem ser compreendido de diferentes maneiras por quem os ouve: “*Fazenda velha não tem vaca não tem boi/ pareceu bezerro novo/ me conta como é que foi*” (Caxambu da família Rosa).

⁷ O Caxambu da família Rosa localiza-se no sul do estado, na cidade de Muqui – ES.

O tambor, segundo o relato de Sarney⁸ jongueiro do caxambu da família Rosa, da cidade de Muqui – ES, era por onde os negros conversam e ainda hoje conversam, o tambor era o confessorário do negro, reproduzindo seus clamores, seus lamentos e murmúrios (informação verbal). Em alguns grupos de Jongo existem dois tipos específicos de tambores chamados *candongueiro* e *caxambu*, conforme consta:

Como instrumentos musicais, dois tambores, o menor chamado candongueiro, semelhante a uma barrica, e o maior, o tambu ou caxambu, que também dá nome ao jongo, de formato afunilado, colocado horizontalmente no solo, sobre a qual se acavala o jongueiro, para bater com as mãos no couro. Há registro ainda da presença da cuíca ou puíta e da angóia ou chocalho (ANDRADE, p.48, 2013).

O tambor é considerado a grande *insígniada* tradição africana, herança cultural que garante o elo entre o mundo material (que vivemos) e o mundo invisível (onde habitam nossos antepassados). Além disso, acredita-se que nas palavras proferidas durante a prática do Jongo, auxiliada pelos tambores, é capaz de invocar forças transformadoras, capazes de fazer muitas coisas acontecerem (JUNIOR, p.24, 2013). Em relação à dança:

o jongo se caracteriza comumente pela formação de um círculo onde todos os participantes dançam em roda, girando em sentido anti-horário; ou quando esta roda fica estática com apresentações coreográficas, individuais ou em dupla, simulando movimentos da umbigada que ocorrem em seu centro (JUNIOR, p. 28, 2013).

O Jongo acontece geralmente nos quintais de comunidades rurais exclusivamente no Sudeste brasileiro. “Tambu, batuque, tambor, caxambu” (IPHAN, 2007, p. 14), essa prática poderá apresentar nomenclaturas próprias em diferentes locais, essas diferenças podem ser percebidas em relação ao ritmo dos toques nos tambores (em alguns locais mais acelerados e em outros mais lentos) na organização da dança (em roda ou dispostos um frente ao outro), na sua nomenclatura (Jongo, Caxambu, tambor), na divisão das funções dentro da roda (em alguns grupos as mulheres dançam e os homens tocam os tambores, em outros, todos dançam e tocam), dentre outras possibilidades.

No entanto, percebemos que a essência da prática se manifesta em todos esses locais, todos os jongueiros são movidos por um forte sentimento de pertença e orgulho, tomando a tradição como um legado deixado por seus ancestrais, sendo sua perpetuação ao longo das gerações

⁸ Tivemos a oportunidade de participar de uma oficina de Jongo com o Caxambu da família Rosa em evento realizado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Desse evento extraímos importantes ensinamentos acerca do Jongo, essenciais para que em nós fosse despertada uma sensibilidade necessária e que se fez presente durante toda a escrita dessa dissertação.

um meio de manter vivas as raízes históricas de um passado que jamais deverá ser esquecido. Sendo assim todos os jongueiros com as quais mantivemos contato nesse trabalho demonstraram grande responsabilidade em relação à perpetuação da prática, tomando para si o cuidado e responsabilidade de compartilhar à sua geração os conhecimentos necessários para que a prática continue nas gerações futuras.

5.2 O JONGO NA HISTÓRIA LOCAL

Após compreendermos um pouco sobre a prática do Jongo, passamos a investigação de suas características tomando por base sua manifestação neste município em particular, tornou-se necessário para essa compreensão tomar nota de algumas questões acerca da história de São Mateus, e conseqüentemente, remontar aos tempos do cativo.

O Brasil foi a última nação do mundo a abolir a escravidão, além de ser atribuído ao país uma das formas mais cruéis desse processo, se comparada aos outros países que se utilizaram do mesmo sistema. Sobre os processos de escravização Ferreira (2009) acrescenta que:

a escravização e o tráfico de milhões de pessoas da África negra, destinadas ao trabalho forçado nas terras dominadas e colonizadas pelos estados brancos e europeus. Forçosamente desterritorializado e transformado na principal mercadoria do lucrativo comércio negreiro, separado de seus laços familiares e afetivos, ignorante da língua e dos costumes da nova terra, e submetido a um regime de trabalho marcado por profunda violência, o africano escravizado torna-se um sujeito ‘sem história’ (FERREIRA, 2009, p. 33).

O grande fluxo dessas pessoas para as terras brasileiras ocorreu pelo fato da escravização dos africanos ter sido essencial para o projeto de expansão e dominação europeia no século XV, chamado: *colonização*. Da América, exploraram seus territórios e suas riquezas naturais, já na África o povo, como mão de obra para ser escravizada e transformada em mercadoria no tráfico negreiro. O grande objetivo desse projeto foi a expansão da atividade mercantil proveniente do domínio e exploração de novos territórios (FERREIRA, 2009).

Duas civilizações distintas alimentaram o tráfico negreiro: “do sudoeste e do sudeste da África (Congo, Angola e Moçambique) vieram os *Bantus*; e da costa nordeste (Guiné, Costa da Mina, Senegal, Sudão e Costa do Marfim) vieram os *Sudaneses*” (FERREIRA, 2009, p. 35).

Do Brasil saíam muitos navios carregados de mercadorias para serem negociadas por escravos nos mercados africanos. Porém, durante essa longa viagem era necessário que os navios estivessem abastecidos de suprimentos básicos para a sobrevivência dos escravos, daí começamos a perceber importância do Porto de São Mateus.

A utilização tanto da farinha quanto da própria mandioca nos negreiros “reflete a importância que este alimento havia adquirido na sociedade colonial brasileira: considerada o *‘pão da terra’*” (FERLINI, 1988 apud FERREIRA, 2009, p. 37). A farinha de mandioca também estava relacionada ao mercado externo (abastecimento dos navios negreiros) além de movimentar o comércio interno na colônia, fornecendo alimento para as vilas e povoados (FERREIRA, 2009). Podemos atribuir à produção e exportação da farinha de mandioca, a importância dada ao Porto de São Mateus, que segundo Ferreira (2009, p.37) “parece ter inserido a região de São Mateus na escala da macroeconomia colonial, projetando-se no século XIX pela grande produção da farinha de mandioca realizada nas fazendas escravistas e exportada por seu porto, localizado no rio Cricaré”.

A importância dada ao Porto de São Mateus também esteve atrelada a outros fatores, conforme aponta Ferreira (2009), considerando que a proibição do tráfico negreiro no ano de 1850 não colocou fim a esse processo, que permaneceu na ilegalidade, “a situação geográfica do Porto de São Mateus – fluvial, não costeiro e mais interiorizado, relativamente distante dos olhos do Império, que se encontravam nos centros do poder colonial, como Salvador e a Corte – teria sido favorável ao abrigo da clandestinidade” (FERREIRA, 2009, p. 39). Além disso, a autora ainda acrescenta que:

sua localização, a meio caminho entre a Bahia e o Rio de Janeiro, era estratégica para as transações comerciais realizadas pelos navios que percorriam a costa, fator ainda mais favorecido pela presença do longo vale do rio Cricaré, verdadeira estrada natural de penetração no território, que também pode ter facilitado a saída clandestina de ouro das Minas Gerais (FERREIRA, 2009, p. 37).

Assim, podemos concluir após análise dos apontamentos apresentados por Ferreira (2009) que muitos africanos desembarcaram no Porto de São Mateus para trabalhar, principalmente, na produção da farinha de mandioca e também pela posição geográfica favorável do porto, fatos que informam e ajudam a compreender a presença significativa da população negra no município. Pois, “com o fim da escravidão e a decadência econômica destas fazendas no final do século XIX, muitas de suas terras passaram a ser abandonadas pelos senhores e apropriadas pelos antigos escravos”(FERREIRA, 2009, p. 5).

Muitos desses escravos aqui permaneceram, deixando seu legado que vem sendo perpetuado ao longo das gerações por seus descendentes. A esse legado podemos atribuir as diferentes manifestações culturais afro-brasileiras, repletas de significações que ajudam a rememorar um passado sofrido de luta e resistência de um povo.

5.3 AS NARRATIVAS HISTÓRICAS: MEMÓRIAS, LEMBRANÇAS E PERPETUAÇÃO CULTURAL DO JONGO

Após as considerações apresentadas acerca do Jongo e como a prática se relaciona com esse município, passaremos nesse momento a pensar essa prática, dado as suas características e especificidades locais, buscando entender o que é comum e o que é particular a esse município no universo dos Jongs.

A fonte a qual recorreremos foram as narrativas orais dos jongueiros mateenses, possibilitadas por entrevistas semi-estruturadas e diálogos mais abertos. Nas diferentes falas que colhemos em nossas entrevistas, percebemos que nesse município o Jongo é uma tradição antiga, fazendo-se presente desde os tempos da escravidão. Manifesta-se na forma de uma tradição familiar herdada e transmitida ao longo de gerações, representando um forte elo entre os jongueiros e seus antepassados.

O contato direto com os jongueiros que compartilharam suas histórias de vida foi o caminho encontrado para nos aproximarmos da prática do Jongo enquanto manifestação local, repleta de significados e características que são próprias do local em que elas afloram: nesse caso, o município de São Mateus. Nosso foco de investigação foi *as memórias* desses sujeitos, baseando-nos no seguinte entendimento:

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta (POLLACK, 1992, p.8).

Assim, tecemos uma teia de representações partindo da história de vida de três mulheres jongueiras: D. Edézia⁹ do Jongo de São Benedito, D. Dilzete (Nêga)¹⁰ também do Jongo de São Benedito e Josiléia¹¹ do Jongo de Santo Antônio, todos esses grupos localizados em São Mateus. Nossas análises se apoiaram nas lembranças e posicionamentos dessas mulheres, frente aos fatos vivenciados por elas e por seus antepassados que influenciaram diretamente nas formas como percebem a prática nesse município.

Sobre nossos sujeitos acrescentamos que nossa escolha justifica-se com base nas opções metodológicas feitas nessa pesquisa, em que buscamos selecionar representantes de diferentes gerações para tentarmos compreender como a prática se adapta, ressignifica e se faz presente em diferentes tempos históricos.

5.3.1 As histórias de D. Edézia

“Vou, se sair eu vou, eu fiz noventa anos dia oito de abril, mas eu vou. Gosto até hoje, eu gosto do Jongo” essa descrição que abre nossos relatos sobre as histórias de D. Edézia que descreve em palavras o sentimento que percebemos em toda a nossa conversa: a saudade dos tempos de outrora e o amor pela tradição recebida de seus antepassados.

Em entrevista realizada na varanda de sua casa, percebemos que a sua memória atinge os tempos de infância e através dela alcançamos lembranças de um tempo distante, que só pode ser alcançado pela memória dos velhos jongueiros. Ao longo de seus 90 anos, D. Edézia relata que se recorda de sempre manter certa proximidade com a prática do Jongo: “eu quando esse Jongo começou eu acho que eu, eu já tenho 90 anos... lá naquele tempo que o Jongo começou eu acho que eu tinha uns 10 anos, ou 8 ou 10 anos, esse Jongo é velho pra caramba” (informação verbal).

⁹ Dona Edézia, os relatos apresentados ao longo desse subcapítulo foram possibilitados por entrevista gravada em sua residência no dia 08/09/2016.

¹⁰ Dona Dilzete Nascimento, também conhecida como Nêga é a mestre responsável pelo Jongo de São Benedito do Município de São Mateus – ES. Os relatos apresentados ao longo desse subcapítulo foram possibilitados por entrevista gravada em sua residência no dia 08/09/2016.

¹¹ Josiléia dos Santos é jongueira do grupo de Jongo de Santo Antônio, da comunidade São Cristóvão, localizada na zona rural de São Mateus. Os relatos apresentados ao longo desse subcapítulo foram possibilitados por entrevista gravada no CEUNES, dia 09/06/2016.

Com D. Edézia, optamos por uma forma diferente de conduzir nossa entrevista, não lhe impomos um questionário, nem estipulamos um roteiro, apenas sugerimos que ela nos contasse algumas histórias, em uma espécie de diálogo, buscando em suas memórias as lembranças mais antigas que tinha sobre o Jongo. Dessa forma, criamos um ambiente que permitiu que as lembranças pudessem aflorar sem se impor uma ordem rígida, pois, percebemos que quando questionada sobre algo, sua memória parecia falhar deixando-a um pouco constrangida, por não conseguir nos dar respostas imediatas.

Buscando estabelecer um ambiente mais prazeroso nos aproximamos das memórias de uma forma o mais espontânea possível, assim, sugerimos que ela apenas nos falasse sobre o Jongo, que relatasse os fatos que se recordava. Pusemo-nos a ouvir D. Edézia fazendo algumas considerações apenas para estabelecer uma interação, no entanto, durante a maior parte do tempo, apenas ouvimos o que ela dizia, como uma criança que ouve uma história.

Por mais que tenhamos investigado a prática do Jongo através dos diferentes estudos acadêmicos disponíveis, esse momento forneceu-nos informações que vão para além desses conhecimentos. Nesse movimento de retorno ao passado, foi possível atingir através da memória de D. Edézia “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente” (BOSI, 1994, p.82).

Partindo da reflexão de Bosi (1994, p.82), nos questionamos: “hoje, fala-se tanto em criatividade... mas, onde estão as brincadeiras, os jogos, os cantos e danças de outrora? Nas lembranças de velhos aparecem e nos surpreendem pela sua riqueza”. E foi justamente tomando a prática como um momento de brincar, nos tempos de menina, que o Jongo se fez presente na lembrança de D. Edézia: “Aí nós ficava brincano pra lá, e dança pra cá, aí nós enfiava outra vez, ela ficava de lá olhando, e quando ela chegava perto de nós e falava, sai, sai isso aqui né dança de criança não, a gente se via com ela (risos)” (informação verbal).

Sobre não permitirem que crianças participassem das “brincadeiras” D. Edézia conta que naquela época, as crianças não podiam participar das rodas de Jongo e que sua inserção na prática só foi acontecer por volta dos seus vinte anos de idade:

Eu acho que eu tinha uns 20 anos quando eu comecei a dançar o jongo. Porque no começo quando eu era criança as mulher do jongo não deixava. Aquelas mulher veia

não deixava as novas, as criança dançar. Aí depois que eu cresci mesmo, fiquei mais ou menos que eu comecei a brincar. Que meu irmão falou, o jongo é pra todo mundo, não tem veio nem novo, e pra quem quiser brincar, aí pronto (informação verbal).

Sobre os tempos mais antigos, D. Edézia revela que o Jongo fazia-se muito mais presente na rotina dessa cidade. O Jongo de São Benedito recebia muitos convites para visitar as residências: “Chamava o pessoal, gostavam de chamar o Jongo pra ir na casa deles, a gente ia, chegava lá dançava, dançava o Jongo, dançava o maná, dançava o batuquinho, às vezes que ia cedo e quando vinha de lá era de noite, da casa do povo que chamava” (informação verbal).

Essa rotina de *saídas* do Jongo de São Benedito é apontada também em outros de seus relatos: “aqui em São Mateus mesmo, o pessoal da Ponte adorava o Jongo. Aí chamava lá ia a gente pra Ponte, brincava o dia inteirinho também” (informação verbal). Além das casas que visitavam o Jongo também costumava se apresentar nas igrejas “é porque o Jongo, o Jongo nosso tem um nome, é o Jongo de São Benedito, aí brinca na igreja, o lugar que tinha igreja o Jongo brincava na igreja depois brincava na casa, era bacana”(informação verbal). Sobre as igrejas, no entanto, um fato curioso nos chamou a atenção. Houve um tempo em que as apresentações só podiam ser feitas do lado de fora, pois não era permitida a entrada do Jongo nas igrejas:

No começo, quando formou esse jongo, num sabe?o jongo saía muito, aí o jongo ia na igreja, geralmente, mas num entrava na igreja porque o povo da igreja não deixava entrar, achava que o jongo, num sei o que eles achava que o jongo era que eles num deixava entrar não (informação verbal).

D.Edézia atribui a João Nardoto e ElieserNardoto a luta e conquista para que o grupo de Jongo pudesse ir para dentro da igreja:

[...] aí, seu João Nardoto e Elieser botou o Jongo dentro da igreja. O Jongo é de São Benedito ele tem que brincar dentro da igreja, aí botou, aí que começou a dançar dentro da igreja. Aí o jongo ia pra igreja, acompanhava as missas, o jongo né, procissão, a procissão saía e o jongo saía batendo, cantando os canto e o jongo batendo, era bacana de primeiro, agora até que o Jongo parou, parou muito depois que o Mateus morreu, o jongo parou demais (informação verbal).

A alegria de D. Edézia ao falar-nos sobre o jongo ficou evidente em seus relatos, mesmo pelo cansaço que lhe pesa pela idade, ela finaliza nossa conversa reforçando sua energia para seguir em frente e amor pela prática: “vou, se sair eu vou, eu fiz noventa anos dia 08 de abril, mas eu vou. Gosto até hoje, eu gosto do Jongo”(informação verbal). E por fim nos conta saudosa dos tempos em que o Jongo saía com maior frequência pelas ruas da cidade:

quando eu era nova, bem nova, o jongo saía muito, o pessoal convidava, a gente ia em Conceição da Barra, naquele tempo convidava, a gente ia no... aí meu Deus como é que é o nome, tinha outro lugar que a gente ia, eles adoravam demais o jongo, a gente ia no Campo Grande, a gente ia (informação verbal).

Com um olhar perdido no horizonte enquanto nos narrava suas histórias dos tempos de menina, D. Edézia deixou transparecer o sentimento de saudade daquele tempo em que o Jongo de São Benedito vivia pelas ruas das cidades, visitando casas, praças e igrejas. Esse sentimento compartilhado e percebido nas suas palavras, olhares e gestos, criou uma atmosfera tão intensa que, mesmo nós que nunca vivenciamos tais momentos, conseguimos sentir um pouco do que era o Jongo há tempos atrás; ao mesmo tempo, sentimos uma forte emoção por saber que, a história do nosso município, no que diz respeito ao incentivo à manutenção das práticas culturais locais, era improvável que possuíssemos futuramente algo que viesse a se aproximar do sentimento que sentira D. Edézia.

5.3.2 As reivindicações de D.Dilzete

Nossa próxima personagem é D. Dilzete, mais conhecida como Nêga do Jongo, aos 59 anos de idade é a atual mestre do grupo de São Benedito. Sobre sua relação com a prática, Nêga nos conta que não existe uma data específica que marque sua entrada no Jongo, sobre esse momento, ela apenas relata:

que eu comecei a namorar o pai das meninas eu tinha 17 anos, aí que eu fiquei, mas eu já vinha acompanhando desde 6 anos que o meu avô dançava o jongo na praça, eu via ele se arrumar, ele vinha da roça, ele vestia, fazia a barba e tudo, aquilo se arrumando e falando, eu vou pro jongo, eu vou pro jongo (informação verbal).

Ela relembra sobre o período anterior a sua efetiva entrada nas rodas de Jongo, que seu avô vinha de Nova Venécia, município vizinho, só para dançar o Jongo, naquela época o Jongo era dançado na praça: “Tocava no meio da praça, você vinha entrava no meio e dançava, podia dançar qualquer pessoa na praça”(informação verbal). Sobre a prática Nega afirma que para ela trata-se de uma dança com cunho religioso, dançada em roda e ao som de instrumentos artesanais. A única diferença de funções na dança está entre as cabeceiras e as demais, já que para elas “as cabeceiras são as mulher que ‘dança mesmo’ elas ficam perto do tambor”(informação verbal).

Sobre os instrumentos utilizados, Nega afirmou que a inserção do reco-reco (também conhecido por canzá) nas práticas de Jongo pode ser atribuída ao Jongo de São Benedito,

hoje, o reco-reco pode ser encontrado também no Jongo de Santo Antônio desse município (informação verbal). De acordo com a Nega essa informação lhe foi passada por um pesquisador que a entrevistou há alguns anos atrás:

o ano passado passou um menino aqui viajante do Rio, aí ele tava passando e pesquisando, aí ele passou por aqui e falou Nega, eu vou te deixar aqui um conhecimento que eu acho que você ainda não sabe, o único grupo que tem reco-reco, é o pai do reco-reco, é a mãe do reco-reco é o jongo de São Benedito (informação verbal).

Segundo D. Nega, no grupo tudo hoje é mais difícil, e ainda fazendo referencia ao meio acadêmico, apontou que existem muitas pesquisas, mas, muitos são os pesquisadores, como nós, que a procuram para conhecer o Jongo, mas que infelizmente existe muito pouco retorno para o grupo daquilo que se é produzido com esses estudos. Indo um pouco mais além, em suas críticas e reivindicações, D. Nega relatou que “ser patrimônio imaterial, foi lindo, foi maravilhoso, mas nunca veio uma verba que desse”(informação verbal). Somada a essa falta de retorno das pesquisas acadêmicas, soma-se o pouco incentivo financeiro do governo, fatores que têm dificultado efetivamente na continuidade dos grupos:

Agora o grupo tá quase parando porque a gente não tem uma sede, esse quintal já não comporta mais, minha família cresceu muito também, aí as vezes a maior alegria do jongo, no dia que a gente ia sair com o jongo, era farra a gente ia se arrumar, de madrugada a gente acordava, tomava banho de madrugada pra sair essas coisas tudo né. Hoje a gente não faz mais isso porque hoje é briga (informação verbal).

D. Nêga ainda faz considerações acerca do preconceito tido por muitas pessoas a respeito da prática do Jongo. Segundo ela, no caso específico do Jongo de São Benedito, muitas informações desencontradas e irreais foram sendo transmitidas ao longo dos anos, pois conforme acrescenta, no quintal onde mora e hoje são realizados os ensaios do Jongo era realizadas antigamente a prática da “mesa”¹², no entanto ela ainda afirma que:

Nós não somos mesários. A mãe de Edézia era mesária, a mãe de Edézia era dona desse quintal aqui (mesário é que pega espírito), mas eu nunca fui mesária o irmão de Edézia nunca foi mesário, Edézia nunca foi mesária, então o irmão de Edezia era jongueiro mas nunca foi mesário. Então eles acreditam que o jongo veio da mesa, mas eu nunca vi a mãe dela dançar jongo, o filho dela não era uma mesário, mas, dançava jongo, mas o que é isso, isso vem com as explicações de alguns anos e com o que se juntou (informação verbal).

Ainda sobre essa questão acrescenta que:

¹² Quando se refere à mesa, quer informar sobre práticas já realizadas no quintal onde hoje se realizam as práticas de Jongo, durante esses trabalhos os chamados mesários tinham o dom de receber espíritos. Por esse motivo D. Nêga acredita que possa haver certo preconceito de algumas pessoas com o grupo.

[...] qualquer tambor que se bate no Brasil é mesário, aí hoje não tem o entendimento que existe um grupo que bate tambor mas que não tá na mesa que não é espírito, essa é a dificuldade que nós temos de passar, esse é o medo que vários professores tem, que já passaram por aqui (informação verbal).

Ela ainda acrescenta como a questão da religiosidade incide sobre uma dessa natureza, que “a própria igreja um pouco condena, mas Deus falou pra igreja abrir as portas” apontando que existe a necessidade de se quebrar certos paradigmas que geram preconceitos que têm afastado muitas pessoas dos grupos. D. Nêga ainda aponta que existe a necessidade principalmente dos próprios jongueiros conversarem com seus filhos, uma vez que foi somente por esse motivo que suas filhas mantêm-se na prática, garantindo sua perpetuação (informação verbal).

O sentimento mais evidente percebido no contato com D. Nega foi de descontentamento e um pouco de revolta com as inúmeras dificuldades que têm passado o Jongo de São Benedito. Essas dificuldades são responsáveis por tornar cada vez mais raras as apresentações e ensaios do grupo. Em inúmeros momentos disponíveis em gravação, que não nos dispomos a colocar aqui, por não ser o foco nesse trabalho, percebemos que existem inúmeras reclamações dirigidas tanto ao poder público quanto ao meio acadêmico, as reclamações têm como base as expectativas que foram geradas nos grupos com promessas antigas que nunca foram cumpridas.

Apesar de toda revolta expressada, e de muitas vezes recusarem a se apresentar em alguns espaços, as razões para essas atitudes podem ser facilmente compreendidas, ao analisarmos o exemplo citado de duas de suas maiores reivindicações: um galpão para guardar seus instrumentos e realizar os encontros e ensaios do grupo, além da viabilização de um meio de transporte para que o grupo possa se dirigir aos locais onde deverão se apresentar.

Por muitos anos os ensaios foram realizados no quintal da residência de D. Nega, no entanto conforme relatou, sua família cresceu, e conforme observamos em nossa visita, o quintal é muito pequeno. Outro obstáculo encontrado pelo grupo diz respeito às dificuldades em conseguir transporte adequado para o grupo participar das apresentações do Jongo. Muitos integrantes são idosos e necessitam de um transporte apropriado para conseguir se deslocar sem muito sacrifício. Tudo isso tem sido “*desanimador*” para o grupo, que tem se retirado cada vez mais do cenário histórico do município.

5.3.3 A resistência e luta da jovem Josiléia

Josiléia do Jongo de Santo Antônio, localizado na comunidade São Cristóvão, zona rural de São Mateus, pode ser percebida como a representação da juventude no Jongo, escolhida por nós nessa pesquisa. Ao falar da prática ela revela a ligação e respeito aos seus antepassados, além da responsabilidade assumida por ela na manutenção e perpetuação do Jongo em sua comunidade. Seus apontamentos nos fizeram compreender como o Jongo é percebido pelas novas gerações de jongueiros, quais os desdobramentos e significados que produzem sobre o tempo histórico em que vivemos.

Ela nos conta que ouviu de seus pais muitas histórias sobre o Jongo dos tempos mais antigos, e que foram essas conversas que despertaram seu interesse em fazer parte dessa cultura, tão representativa em sua comunidade. Segundo nos relata, o desejo de ser jongueira surge no momento que ela toma conhecimento da importância que essa prática apresenta para sua comunidade e para sua família. Destacou em sua narrativa que no momento em que o saber dos mais velhos é compartilhado, “você percebe sua identidade, você percebe que você tá inserido num contexto fundamental, que você é uma peça fundamental pra contribuir que o Jongo ande, que não deixe acabar, que a cultura permaneça ali dentro da comunidade”(informação verbal).

Há de se valorizar a riqueza de saber que o velho possui. No entanto, como afirmou Bosi (1994, p.81) “o velho não tem armas nós é que temos que lutar por eles” e essa luta se traduz muitas vezes, na simples tarefa de ouvir e passar a frente o saber compartilhado, evitando que sua sabedoria se perca ao findar seus anos de vida. As falas de Josiléia referindo-se aos saberes dos mais velhos de sua comunidade, revelam as lutas que esses sujeitos vieram travando ao longo dos anos para que a prática chegasse até os tempos atuais.

Foi a sabedoria dos mais velhos de sua comunidade que despertou o sentimento de pertencimento, de ser negro em Josiléia fazendo-a inserir-se no processo de manutenção de suas heranças culturais que remontam a um passado de luta e superação da comunidade de que faz parte:

Tem um vínculo com a origem da comunidade. Percebe-se também assim, a formação dos componentes do jongo, das pessoas que estão inseridas ali, é riquíssima, daqui a pouco lá se vai meu pai, meu tio, minha mãe, e aí o que que nós aprendemos com isso? Que que nós vamos passar pros nossos futuros filhos com isso? Será que vai ter cultura do jongo ainda? Será que nós vamos levar em frente? Então é mais a questão da identidade, de levar adiante, de mostrar que a gente tem uma cultura ali dentro que somos pertencentes daquela cultura (informação verbal).

Sabemos que o Jongo se manifesta de diferentes formas, no entanto, em todas as comunidades existe uma essência que nunca se perde: o respeito e valorização dos antepassados, o que pode ser compreendido analisando a citação anterior. Sendo assim destacamos a importância de manter viva no mundo contemporâneo a antiga prática de contar e ouvir histórias, trazendo à tona o narrador de Benjamin (1994), pois, na correria dos dias atuais não nos colocamos mais a ouvir os conselhos dos mais velhos, e por esse motivo a arte de narrar vem se perdendo com o passar dos anos, e isso tem nos tornado cada vez mais pobres, pobres de *Sabedoria*.

Percebemos que nas comunidades, principalmente as rurais, em que o peso da modernidade e dos bens culturais produzidos e disseminados pela mesma não são tão acessíveis, ainda parece existir um pouco do velho hábito de ouvir as histórias dos mais velhos. Sobre essas histórias Josileia nos conta que antigamente na sua comunidade o grupo se reunia principalmente nas festas de santo, não apenas no dia do santo do grupo, mas dos santos de outros grupos também. Os chamados dias santos eram datas festivas na comunidade, em que o grupo se reunia para fazer louvações:

Porque antes nós lá na comunidade, todo dia santo parava e o pessoal fazia ladainha, o pessoal fazia o jongo, o pessoal fazia as atividades culturais, dentro da comunidade. Então eles louvavam não só um santo, eles louvavam todos os santos, e pra eles essa prática era contínua, todo ano eles faziam essa prática de louvar o santo e na louvação também tinha o jongo, porque as toadas do jongo trazem também frases sobre os santos em louvor aos santos (informação verbal).

Retornando aos tempos atuais Josileia relata que entende o Jongo como uma dança afro-brasileira, cujas origens remetem aos tempos da escravidão, dos escravos que habitaram a região onde hoje moramos. Porém, percebe-se que atualmente o Jongo apresenta algumas diferenças de quando surgiu, o que se deu em função das diferentes ressignificações pelas quais a prática passou ao longo das gerações (informação verbal). Na comunidade, nos últimos tempos, o Jongo vem sendo praticado nos momentos de comemoração na comunidade:

nesse passar dos anos nós continuamos, os avós, os bisavós, deu continuidade, fazia as comemorações nas casas, nas igrejas, depois das rezas, mais pra integração, das pessoas pra convívio porque antes na comunidade que era tinha outro nome que era a comunidade serraria, hoje ainda tem a comunidade serraria, mas era a beira do rio, logo as pessoas subiram e fez a comunidade São Cristóvão (informação verbal).

O Jongo, bem como outras práticas culturais, vêm sendo praticado nessa comunidade como uma forma de promover uma maior integração entre as pessoas que ali habitam “e aí, era um

divertimento das famílias fazer essas práticas como o Jongo, o Reis também, de integração mesmo com as pessoas” (informação verbal). O que, em contrapartida, colabora nos processos de manutenção das tradições em comunidades onde a maioria dos habitantes é negra, pois, “[...] quem é negro quando ouve, todo mundo quer dançar, parece que tá no sangue, e todo mundo quer dançar” (informação verbal).

Sobre a dinâmica da prática buscamos compreender por meio do discurso de Josileia, quais eram os principais elementos que caracterizavam a prática. Percebemos que o Jongo é composto por alguns elementos básicos com a toada, a dança os instrumentos e a bandeira. A toada, segundo Josiléia, no Jongo de São Cristovão tem como compositor seu pai, função que foi herdada de seu avô, na entonação das toadas, os homens puxam e as mulheres respondem, conforme exemplificado a seguir:

é a canção toda igual tem a canção: *olha a onça olha, a onça, e as mulheres respondem: olha a onça na areia*. E os tambozeiros falam: *olha a onça olha a onça. Enós respondemos olha a onça na areia*. Aí são cinco toadas e ao som do apito eles param pra descansar um pouco do batuque, que dói um pouco a mão, aí eles param para descansar. Aí depois eles continuam novamente com as toadas e as jongueiras dançando (informação verbal).

Ainda sobre essas toadas Josileia acrescenta que estas podem ser compostas na forma de louvor aos santos, à natureza e também às pessoas que estão ali participando, “tem uma que é assim: *Ô mulher do jongo tamborê tá lhe chamando, aí as mulheres respondem: ô mulher do jongo tamborê tá me chamando*, que os tambores estão chamando elas pra dançar”(informação verbal).

Percebemos nessa fala que as funções entre homens e mulheres na prática do Jongo são diferenciadas. Aos homens cabe a função de tocar os instrumentos e entoar as toadas, enquanto as mulheres dançam e cantam. Sobre essa característica Josiléia aponta que diferente de outros grupos em que os homens também dançam, no Jongo de Santo Antônio isso não acontece:

não é o fato de preconceito não, é por tradição, minha mãe mesmo diz que antes homens dançavam no jongo, e aí eu cheguei até a ter a curiosidade de perguntar pra ela porque que os meninos não dançam, ela falou assim oh: é porque talvez eles não se sentem a vontade o de dançar porque logo de começo quem começou a dançar, a iniciativa foi dos homens no tambor e as mulheres na dança. Mas essa integração, há uma sintonia ali entre as jongueiras e os companheiros que estão no tambor (informação verbal).

O outro elemento a ser discutido é a dança, composta basicamente pelo movimento das cabeceiras que puxam as coreografias, as demais jongueiras que as seguem e a porta bandeira que define quantas repetições terá cada toada:

As cabeceiras, elas, quando está pra terminar o jongo, é elas que terminam o jongo. O início é a porta bandeira que dá o apito, aí começa, no final é a cabeceira que termina, aí ela bate no tambor, uma das duas cabeceiras chega no tambor e bate, quando tá pra terminar. Porque eles falam que é a simbologia desde os antepassados, que eles fazem esse movimento de que as jongueiras, uma das jongueiras que conduzem é que bate no tambor (informação verbal).

Falando mais especificamente dos movimentos realizados durante as apresentações, Josileia apresenta que eles são praticamente um só. As jongueiras dispostas em filas, uma de frente para a outra, sempre em duplas, vão circulando e trocando de lugar, sucessivamente. No entanto, existem alguns momentos específicos dentro da coreografia em que essa dinâmica se modifica, de acordo com a toada que é entonada:

Tem uma que é: *Ovoroço, ovoroço, ovorocê, Ovoroço, ovoroço, ovorocê*, aí as mulheres vão ovoroçando no meio da roda. A outra é: *morena abre a roda, deixa a roda de a roda vadiar, menina peito de ouro coração de sabiá*: Aí quando os tambozeiros falam: *morena abre a roda, deixa a roda de a roda vadiar*, quando nós respondemos, entra uma jongueira dentro da roda, e faz uma rodada, uma rodada mesmo, dentro da roda, aí sai, na hora que eles cantam de novo aí entra outra faz o movimento e volta pra roda grande (informação verbal).

Todos esses movimentos são ensaiados anteriormente para cada apresentação realizada. No entanto, em algumas apresentações existe um momento em que é permitindo às pessoas que estão assistindo, entrar e participar da dança junto ao grupo, conforme relata:

Os movimentos do jongo todos eles são ensaiados antes para depois ter a apresentação. Só que tem apresentações que as pessoas inserem, teve apresentação aqui em São Mateus, no dia de São Benedito, porque todo dia de São Benedito comemora-se o jongo, o jongo também está inserido, e aí vem os grupos de jongo e faz apresentação, e as pessoas participam também junto (informação verbal).

Sobre essa interação com o público, Josileia acrescenta que nem sempre isso é possível pelo fato da coreografia ser realizada em duplas e com movimentos pré-estabelecidos e ensaiados. Essa disposição em duplas que é diferente, por exemplo, do Jongo de São Benedito, onde a coreografia acontece em roda se torna mais complexa para quem pratica pela primeira vez, conforme explica:

No jongo da Nêga, do pessoal do jongo de São Benedito, é em círculos, em conceição da barra também é em círculos, e o nosso é parceiro com parceiro. Então em algumas apresentações as pessoas entram porque gostam, entram porque quer

participar, só que tem vez que eles não conseguem acompanhar porque o ritmo é outro, mas eles inserem, brincam (informação verbal).

Além dessa diferença na disposição das jongueiras para realização dos movimentos, outra diferença entre o Jongo de Santo Antônio e o Jongo de São Benedito está no ritmo das toadas:

A dança do nosso Jongo ela é mais lenta, a dança do jongo da Nêga, ela já é mais agitado, a dança de conceição da barra é mais agitada ainda, eles são muito rápidos tanto no pronunciamento das toadas, quanto nos passos, quanto mais rápido for, mais as jongueiras vão rodar (informação verbal).

Aos homens cabe a função de tocar os instrumentos e puxar o canto. Os instrumentos utilizados são o reco-reco, os tambores e um apito, além da bandeira, que é diferente em cada grupo, pois, “a bandeira representa o Jongo, *quiném* nós lá, o nosso grupo é Jongo de Santo Antônio, aí tem Santa Bárbara, São Benedito, são referências aos santos” (informação verbal).

O Jongo de Santo Antônio tal como o Jongo de São Benedito tem enfrentado algumas dificuldades que influenciam diretamente na atuação e perpetuação dessa prática em nosso município, a principal delas é a dificuldade financeira. Segundo Josileia, a falta de verba para manutenção dos grupos dificulta o deslocamento para outras comunidades para se apresentar, principalmente pelo fato de no grupo haver pessoas idosas. Ela acrescenta que o grupo recebe algumas verbas, no entanto, elas não são suficientes “a verba, ela é disposta a manutenção do grupo, toda manutenção do grupo, mas também ela é disposta pra quando uma pessoa adoecer, que precisa de ajuda, já foi definido no grupo que há essa ajuda, de pegar verba de ajudar a pessoa também” (informação verbal).

Mesmo com tanta dificuldade, no grupo o que não falta é disponibilidade de se apresentar, havendo sempre o esforço de estar nos locais onde são convidados:

Disponibilidade nós temos sempre, poucos tempos as meninas queria que apresentássemos aqui no nosso curso, e aí eles falaram comigo assim oh: nós até que vamos, era até uma sexta feira a tarde, e na roça o pessoal trabalha né, fica cansado, quer descansar, mas eles tem disposição de apresentar. [...]A gente tem essa disposição mas o recurso financeiro não atende (informação verbal)..

Não somente a dificuldade financeira tem afetado o grupo, Josiléia também aponta para a falta de apoio da comunidade e a saída de muitas jongueiras do grupo por motivos diversos, sendo que recentemente seis integrantes deixaram o grupo. “Então essa perda de membros do grupo para nós foi uma dificuldade muito grande, mas também foi superando, porque entrou outras, entrou jovens, que para nós, assim, é fundamental que os jovens participem, para dar continuidade a cultura”(informação verbal).

Outro fato relevante apontada por Josiléia está em considerar que o município de São Mateus diferente de outros municípios do estado, parece demonstrar uma resistência a aceitação dessas práticas como parte da cultura local:

Mas o que se percebe é que Conceição da Barra e Vitória, e também Nova Venécia [...], são os lugares que recebe o jongo, como se eles fizessem parte do jongo, São Mateus não. São Mateus não recebe o jongo da mesma maneira que os outros lugares, não sei se é porque faz parte daqui, da cultura dos escravos, né, mas toda vez que nós apresentamos em São Mateus, não tem público, quando tem é poucoprincipalmente no Porto, quando tem é pouco. Não vê movimentação das pessoas a não ser na festa de São Benedito, que não é só pessoas de São Mateus que estão, tem pessoas de Vitória, tem pessoas de Conceição da Barra que vem, que participam e estão ali inseridos, mas os negros de São Mateus tem preconceito com eles próprio (informação verbal).

É importante frisar essa fala de Josileia, pois ela representa de maneira simples e clara as formas pelas quais o Jongo pode ser visto pela população em geral, não somente o Jongo, mas, também as outras práticas de origem afro-brasileira são tratadas da mesma maneira. Esse distanciamento da população com as manifestações culturais locais influenciam diretamente nos processos de valorização e continuidade das mesmas, poucos são os recursos e projetos destinados à manutenção dos grupos, poucos também são os registros que contam suas histórias, muitas delas já perdidas no tempo pelo fato de seus sujeitos não estarem mais aqui para contá-las novamente (informação verbal).

Por fim encerramos nossas considerações com o seguinte relato:

Resistência. A resistência do povo sofrido, que lutou e ainda luta pra ter seus espaços, pra ser inserido num processo dentro da sociedade, dentro da escola. A resistência que os antepassados trouxeram até nós, que estamos dentro do grupo de jongo hoje. Quando você pensa na luta, na luta deles pra poder essa dança continuar você ganha mais força, em manter, cultivar, preservar o jongo.

Esse relato foi feito quando questionada sobre o sentimento que a motiva a permanecer no Jongo, e acrescentamos que essa luta deve ser assumida não somente pelos jongueiros, mas por todos que percebem na cultura e na tradição popular, um meio capaz de promover o respeito, afirmação e valorização da diversidade étnico-racial do povo brasileiro.

5.4 O JONGO COMO PRÁTICA CORPORAL

Nesse momento da pesquisa apresentaremos algumas considerações sobre as formas pelas quais o corpo se articula na dinâmica da prática do Jongo. Partimos do entendimento que tanto o *corpo social* quanto o *corpo biológico* encontram-se equiparados, por compreendemos

que no processo de ensino de práticas culturais, ambas as concepções encontram-se indissociáveis. A esse respeito Maroun (2013, p. 141) acrescenta “que é no uso social que se faz do corpo biológico, que podem ser observados elementos culturais, identitários e/ou étnicos de determinada comunidade, tribo ou grupo”.

Buscando uma melhor compreensão desta ideia de corpo, para qual voltamos nossas discussões, são válidas as proposições de Daólio (1995) representando a ideia de corpo expressada numa íntima relação com a cultura que o rodeia:

corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade que faz parte. O homem através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões(DAÓLIO, 1995, p. 25).

Daólio (1995, p. 26) pondera que ao se refletir sobre o corpo, podemos pensá-lo apenas como biológico, uma vez que “[...] homens de nacionalidades diferentes apresentam semelhanças físicas”, mas que essa visão é errônea, pois cada sociedade impregna significados nos corpos. Em suma, o corpo para o autor é fruto da interação que existe entre o biológico e o social, e salienta que “o que define corpo é o seu significado, o fato dele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais”(DAÓLIO, 1995, p.26).

Dessa forma, o autor ainda acrescenta que tudo que engloba nossa gestualidade, nossos hábitos, gostos, hábitos, são influenciados pela cultura. No entanto “numa multidão, pode-se notar certos comportamentos corporais comuns, que caracterizam e padronizam um determinado povo” (DAÓLIO, 1995, p. 25). Em concordância com esse pensamento Maroun (2013, p.141) acrescenta que o “corpo, na sua relação com os elementos do cotidiano e inserido em sociedade, expressa costumes, em certa medida, específicos do grupo ao qual pertence, mostrando-nos, pelas suas expressões corporais, que cada uma delas possui hábitos que lhes são particulares”.

Dentro dessa perspectiva, buscando a compreensão do Jongo em articulação com as ideias propostas anteriormente de corpo/cultura, podemos afirmar que essa prática se traduz como uma manifestação cultural expressada pela tradição de um determinado povo, por esse motivo

possui um conjunto de movimentos corporais que lhes são próprios e carregados de significados e simbologias.

A Educação Física, nos moldes e perspectivas atuais, tem buscado a partir de suas práticas de ensino a valorização dessa interação corpo/cultura. Nesse sentido, devemos atribuir à essa ideia de corpo o entendimento que alguns movimentos e coreografias, poderão exigir do aluno certas destrezas corporais que podem e devem ser trabalhadas no âmbito da Educação Física escolar. Não estamos afirmando que o foco desse ensino deva ser a apreensão de domínios motores sistematizados, mas o seu aperfeiçoamento ao longo das vivências dessas práticas corporais, considerando os limites corporais que são manifestados de diferentes formas em cada sujeito.

Buscamos, no entanto, superar o entendimento que se fez presente por muitos anos na Educação Física escolar, de que exista um aluno melhor que outro pelo simples fato de ter chegado o mais próximo de determinada técnica que se apresente como correta a quem ensina, pois ao considerar esse pensamento desmerecemos a ideia de que todo movimento é cultural (DAÓLIO, 1995).

Dessa forma, entendemos o Jongo como uma dança, pois é marcado por movimentos ritmados e coreografados que exige dos praticantes certas destrezas corporais que podem ser aperfeiçoadas com a prática. Por esse motivo, abordamos o corpo inserido no mundo social e cultural do Jongo, mas, pensado também como uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades físicas e motoras essenciais tanto para questões relacionadas à *performance*, quanto ao desenvolvimento de habilidades básicas relacionadas às funções do cotidiano de qualquer indivíduo.

Pensar o ensino do Jongo pelo viés da dança pode parecer uma tarefa fácil se considerarmos que ela já é conteúdo da Educação Física escolar, aceita e difundida nas escolas em todo país. No entanto, essa empreitada ganha contornos mais complexos quando a tomamos para além do movimento corporal, acrescentando ao ensino os elementos que a caracterizam com manifestação cultural de um determinado povo, contexto histórico e localidade. Além disso, não se trata daquelas danças comumente disseminadas nas propostas curriculares da disciplina, mas de um novo conceito que, por ser repleto de simbologias, pode gerar inúmeras rejeições. Corroborando com esse pensamento, Maroun (2013) aponta para as especificidades da dança, apresentando-a como:

um elemento sempre coletivo - e nunca individual - e, portanto, assume função social específica de acordo com o contexto cultural no qual se insere; os processos de transmissão e apreensão da dança, ocorridos respectivamente das gerações mais velhas para as gerações mais novas, concretizam-se por meio da inserção propriamente dita destas últimas em sua prática [...] (MAROUN, 2013, p. 151).

Independente das formas em que se realize o ensino de uma prática cultural, considerando tanto suas técnicas e movimentos quanto sua simbologia, sempre haverá uma reelaboração desse conhecimento pelas crianças, conforme descreve Maroun (2013, p. 153) “elas não apenas reproduzirão as técnicas corporais lhes transmitidas, mas também irão recriá-las, a partir de suas experiências, fazendo do corpo um lugar de produção e base existencial para a cultura”. Dessa forma, a cultura é sempre recriada a cada apreensão, por cada sujeito em particular tendo em vista as diferentes experiências acumuladas no decorrer da vida de cada um.

Em pesquisa desenvolvida especificamente sobre o Jongo, Maroun (2013) estabelecendo contato e analisando diferentes apresentações dessa prática, percebeu que a prática possui *performances*¹³ que lhe são próprias, das quais destacam :*os movimentos corporais, a musicalidade, o ritmo das canções e a função social da dança* (MAROUN, 2013).

Sobre os *movimentos corporais* a autora aponta que é por meio de sua análise que poderemos perceber que existem nos diferentes grupos, diferentes técnicas corporais sendo adotadas, determinando um modo de dançar específico em cada grupo. Sobre a *musicalidade*, afirma que, apesar da semelhança entre os cantos, considerando diferentes grupos, esses serão sempre diferenciados, pelo fato de muitas dessas canções terem sido criadas em contextos individuais e únicos, locais específicos e particulares em cada grupo, assim podem ser compreendidos apenas por aqueles que são parte do grupo. O *ritmo* também é diferente entre os grupos e é ele quem dita a maneira pela qual deverá ser conduzida a dança e o canto. A *função social da dança* também pode variar, de acordo com a especificidade de cada grupo, no entanto temos percebido cada vez mais que essa função está cada vez mais relacionada aos processos de construção e afirmação de identidades (MAROUN, 2013).

Sobre esses elementos expostos por Maroun (2013) para tratar especificamente da dança, podemos acrescentar que na aula de Educação Física eles se encontram também presentes e

¹³ De acordo com Schechner (2011, p. 2) apud Maroun (2013, p. 158) “performances marcam identidades, dobram o tempo, remodulam e adornam o corpo, e contam histórias. Performances - de arte, rituais, ou da vida cotidiana - são ‘comportamentos restaurados’, ‘comportamentos duas vezes experienciados’, ações realizadas para as quais as pessoas treinam e ensaiam”.

necessários para o desenvolvimento de outras habilidades e outros conteúdos. Além disso, o desenvolvimento dessas *performances* ou habilidades irá garantir, para além da aprendizagem de um movimento específico, o auxílio ao desenvolvimento de habilidades e destrezas necessárias para que possamos desenvolver com maior facilidade atividades básicas do nosso dia a dia.

Por fim, acrescentamos acerca do Jongo, por se tratar de “uma dança coletiva, expressa uma corporalidade sobre o meio na qual está inserida, o que pode ser observado por meio da *performance*, que ocupa um lugar central na reprodução da tradição” (MAROUN, 2013, 167).

Essa afirmação e as demais discussões até aqui apresentadas nos deram alguns subsídios para pensarmos o Jongo como uma prática cultural e corporal, o que em contrapartida permitiu uma melhor assimilação dessa prática enquanto objeto de estudo e ensino na Educação Física escolar.

No próximo capítulo trataremos das diferentes formas de apreensão e ressignificação possibilitadas pelo desenvolvimento de uma proposta de intervenção, que teve por base o ensino da prática do Jongo na aula de Educação Física, desenvolvido em uma escola da rede municipal de São Mateus.

6 APROPRIAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DO JONGO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

“Vai morena, vai em casa passear,
Vai morena, vai em casa passear,
Esse samba é matuto morena, vamos dançar,
Esse samba é matuto morena, vamos dançar”.

Jongo de São Benedito

Nossas atividades de intervenção foram desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental(EMEF) Cricaré. A escola está localizada no município de São Mateus, no bairro Cricaré, região periférica desse município. Atualmente, atende apenas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos). Seu público, em linhas gerais, é composto por alunos do próprio bairro e adjacências, além de receber crianças do bairro Vilages, novo residencial do programa Minha Casa Minha Vida do Governo Federal, se encontra um pouco mais afastada da localidade, mas que, devido a uma insuficiência de escolas vem relocando as crianças para outros bairros nas redondezas.

A escola possui seis salas de aula, pátio interno com mesas e cadeira para alimentação dos alunos, além de outras dependências como diretoria, secretaria, coordenação, sala dos professores, sala de computadores com acesso a internet e quatro banheiros sendo dois para professores e funcionários e dois para uso dos alunos (um masculino e outro feminino). Para as aulas de Educação Física a escola conta com um pátio externo de terra batida, conforme fotografia a seguir:

Fotografia 2 - Espaço destinado às aulas de Educação Física



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A imagem demonstra que na escola pesquisada não existe infra-estrutura adequada para a aula de Educação Física, tal como em muitas outras escolas do país. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sete em cada dez escolas públicas de ensino fundamental e médio do país não possuem quadras poliesportivas (BRASIL, 2014).

Em São Mateus, ainda existem muitas escolas com espaços inadequados para a prática de atividades físicas. Segundo informações cedidas pela coordenação de área da Educação Física, constatamos que, no município, das vinte e nove escolas mencionadas pela SME, apenas dezesseis possuem quadra poliesportivas sendo quatorze cobertas e duas descobertas, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 4- Relação de escolas que possuem quadra descoberta e com cobertura no município de São Mateus

Nº	Unidade escola municipal	Quadra poliesportiva descoberta	Quadra poliesportiva coberta
01	ECORM DA REGIÃO DO CÔRREGO SECO	-	-
02	ECORM PROFª Mª FRANCISCA NUNES COUTINHO	-	SIM
03	EMEF ANEDINA ALMEIDA SANTO	-	-
04	EMEF AVIAÇÃO	-	SIM
05	EMEF BOM SUCESSO	-	SIM
06	EMEF CÔRREGO DO MILANEZ	-	SIM
07	EMEF CRICARÉ	-	-
08	EMEF DORA ARNIZAUT SILVARES	-	SIM
09	EMEF DR. ARNÓBIO ALVES DE HOLANDA	-	SIM
10	EMEF GOLFINHO	-	-
11	EMEF GURIRI	-	SIM
12	EMEF KM 35	SIM	-
13	EMEF LILAZINA GOMES DE SOUZA	-	SIM
14	EMEF Mª APARECIDA DOS S. S. FILADELFO	-	SIM
15	EMEF Mª DA CUNHA FUNDÃO	-	-
16	EMEF MERCEDES DE AGUIAR	-	-
17	EMEF OURO NEGRO	SIM	-
18	EMEF PAULO ANTONIO DE SOUZA	-	SIM
19	EMEF PROF. JOÃO PINTO BANDEIRA	-	SIM
20	EMEF PROFª MARIZETE VENÂNCIO DO NESCIMENTO	-	SIM
21	EMEF PROFª HERINÊIA LIMA OLIVEIRA	-	-
22	EMEF ROSELI PIRES CLEMENTE	-	-
23	EMEF SANTA TEREZINHA	-	-
24	EMEF SÃO PIO X	-	-
25	EMEF VALÉRIO COSER	-	-
26	EMEF VER. LAURINDO SAMARITANO	-	SIM
27	EMEF VILA VERDE	-	-
28	EMEF AYRTON SENNA	-	SIM
29	EMEIEF ZUMBI DOS PALMARES	-	-

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Mateus (coordenação de área de Educação Física)

Na EMEF Cricaré, o espaço destinado às aulas é descoberto deixando as crianças expostas ao sol e à poeira, o piso é irregular e não possui demarcação para nenhum tipo de esporte, limitando assim as possibilidades de intervenções pedagógicas do professor. Nessa linha de pensamento, Bracht (2003, p. 39) acrescenta que, “a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”. Além do comprometimento no processo de ensino e aprendizado, esses espaços podem representar riscos para saúde tanto do aluno quanto do professor.

Por esse motivo, toda nossa intervenção foi realizada dentro da sala de aula, sabíamos que essa não era a melhor maneira de se trabalhar atividades dessa natureza, no entanto, em função do espaço físico da escola não vimos outra opção. Além disso, outro complicador que nos levou não somente a permanecer em sala, mas também a fechar portas e janelas, foram as constantes reclamações dos demais professores em relação ao barulho dos tambores e da cantoria dos alunos.

Sobre essa *desordem*, como é julgada a dinâmica das aulas de Educação Física pelos outros professores, Betti (1992, p. 2) explica que “em escolas onde a quadra fica muito próxima às salas de aula, os alunos não podem fazer barulho, não podem gritar nem torcer. A alegria das crianças é confundida com indisciplina”. Esse fato pesou significativamente em nossas intervenções, no entanto, mesmo com todas as adversidades em relação ao pequeno espaço, ao calor por manter tudo fechado e com apenas um ventilador funcionando, as inúmeras interferências nas manifestações dos alunos para que fossem moderadas fugindo ao risco de causar mais problemas com os demais professores, dentre outros fatores, nada disso influenciou na vontade e disposição dos alunos para realização das atividades propostas.

6.1 ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DO PERFIL SOCIOCULTURAL DOS SUJEITOS ESCOLARES PESQUISADOS

Para obter as informações que possibilitasse uma melhor descrição do perfil sociocultural da turma pesquisada, utilizamos dois instrumentos de coleta de dados um *questionário de identificação* (APÊNDICE A) e um *diagnóstico inicial* (APÊNDICE B). Os objetivos, em linhas gerais, desses instrumentos foi permitir uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa, permitindo que conhecêssemos mais a fundo: quem eram eles, de onde eles vinham,

quais suas relações com as práticas culturais locais e o que sabiam/desconheciam sobre elas, além de suas percepções acerca da temática estudada.

O questionário de identificação foi composto por 15 questões objetivas, que abarcou assuntos relacionados à vida pessoal e familiar dos alunos, suas trajetórias escolares e percursos sociais, no que diz respeito à temática étnico-racial. Em alguns momentos, buscamos estabelecer um diálogo entre os dados obtidos com os questionários e as impressões possibilitadas pelos momentos de planejamento e conversas com a professora de Educação Física e também as observações registradas no diário de campo.

No dia 19 de agosto estabelecemos nosso primeiro contato com o 5º ano. Nessa data estavam presentes dezoito alunos, com os quais realizamos o questionário de identificação. A atividade foi conduzida junto à professora de Educação Física da turma Liele Serafim, na sala de aula. Para a condução da atividade fizemos a leitura das questões pausadamente, para que os alunos pudessem ir tirando dúvidas em relação ao que estava sendo solicitado. Em linhas gerais a atividade não gerou muitas dúvidas, sendo finalizado em cerca de trinta minutos.

Já o diagnóstico inicial foi elaborado com base em três blocos temáticos: sons, imagens e vídeos. Cada um desses blocos permitiu que conhecêssemos mais a fundo as percepções dos alunos em relação aos elementos presentes nas práticas culturais afro-brasileiras. Este diagnóstico serviu de referência para a definição das temáticas que deveriam ser abordadas teoricamente em cada aula, visando desconstruir algumas das narrativas preconceituosas que são disseminadas acerca das práticas de cunho afro-brasileiro.

Para o desenvolvimento da atividade que compreendeu o preenchimento do diagnóstico utilizamos a sala de computadores da escola, onde pudemos projetar as imagens na parede com um “Datashow”. A cada bloco eram realizadas pausas para que os alunos discutissem e respondessem as questões solicitadas. A atividade foi orientada pela pesquisadora, a professora Liele Serafim e os alunos assistentes, sendo os pontos mais relevantes da discussão anotados no diário de campo.

A análise dos dados possibilitados pelos referidos instrumentos foram essenciais para a elaboração da nossa proposta de intervenção, sendo possível pensar as atividades voltadas para uma realidade específica, os sujeitos do 5º ano A. Foram levadas em consideração as percepções, os medos, os pré-conceitos, as diferentes narrativas já existentes no grupo pesquisado, e principalmente, contribuiu para que pudessemos definir nossas estratégias

metodológicas orientando quais seriam os conhecimentos mais pertinentes a serem compartilhados com a turma em questão.

6.1.1 O questionário de identificação

A turma do 5º ano A da EMEF Cricaré é composta, em sua maioria, por alunos na faixa etária em torno dos onze anos de idade, com quantitativo representado no quadro (5):

Quadro 5- Faixa etária dos alunos pesquisados

Número de alunos	Idade
6	10
10	11
2	12

Fonte: Elaborado pelo autor

A maioria desses alunos é do sexo feminino, com porcentagem exposta na tabela (1), abaixo:

Tabela 1 - Sexo dos alunos pesquisados

Sexo	Número de alunos	%
Masculino	7	38,9
Feminino	11	61,1
Total	18	100,0

Fonte:Elaborado pelos autores

Em relação à cor declarada pelos alunos, a maioria se autodeclara pardo ou branco, enquanto nenhum aluno se declarou de cor preta, como podemos verificar na tabela (2) a seguir:

Tabela 2 - Cor declarada pelos alunos pesquisados

Corou raça	Número de alunos	%
Preto	-	-
Branco	4	22,2
Pardo	11	61,1
Amarelo	1	5,6
Indígena	2	11,1
TOTAL	18	100,0

Fonte: Elaborado pelos autores

O fato de nenhum aluno se autodeclarar de cor preta, merece uma atenção especial tendo em vista que o município é conhecido como o que possui maior população negra do estado, em virtude da entrada através do Porto de São Mateus de muitos negros africanos para serem escravizados, no séc. XIX.

Os dados ainda apresentam que a maioria dos alunos se declara pardo, apontando assim a necessidade de serem levantadas maiores discussões sobre o que é “ser negro” e “ser pardo”, por meio de atividades que envolvam o estudo da história e cultura local, formas de identificação e pertencimento, conceitos e abordagens sobre preconceito e discriminação, dentre outros que podem levar à negação de determinados grupos étnico-raciais.

Uma possível justificativa para esta suposta negação à identidade negra pode ser encontrada na análise do quadro (6). Os dados apontam que as formas de preconceito relacionadas à raça são as mais recorrentes no espaço escola pode nos mostrar que a negação pode estar atrelada ao medo de não serem aceitos ou de sofrer algum tipo de preconceito:

Quadro 6- Principais formas de preconceito percebidas pelos alunos na escola

Formas de preconceito mais visíveis na escola				
Raça	Opção sexual	Sexo	Formas de se vestir	Pessoas com deficiência
13	4	11	9	13

Fonte:Elaborado pelos autores

Muitos autores têm apontado que o preconceito racial não se manifesta claramente nas relações interpessoais entre os sujeitos na sociedade. Para Schwarcz (2000, p. 209) isso acontece porque no Brasil o preconceito racial:

[...] tem como especificidade seu caráter não oficial, desde a proclamação da República, a universalidade da lei foi afirmada de maneira taxativa: nenhuma cláusula, nenhuma referência explícita a qualquer tipo de diferenciação pautada na raça.

Entendemos que as diferentes formas de preconceito não são anunciadas, dessa forma não podem ser debatidas e/ou enfrentadas de forma mais efetiva. Nessa linha de pensamento, os dados do quadro (7), demonstraram que os alunos possuem reconhecem a existência do preconceito racial:

Quadro 7- Sobre a existência do preconceito racial

Sobre o preconceito racial			
Existe	Existe/disfarçado	Existe/ discutido	Não existe
9	3	5	-

Fonte: Elaborado pelos autores

Ainda acerca do preconceito racial, uma percepção possibilitada pela análise desses dados é que, mesmo as crianças que se percebem pardas ou brancas, afirmam já terem sofrido alguma forma de preconceito racial (quadro 8). Essas análises apresentam uma possível contradição, pois, apesar dos alunos não se reconhecerem negros ainda assim são vítimas de atitudes preconceituosas, em relação à cor de sua pele.

Quadro 8- Alunos que sofrem preconceito racial

Sofreu preconceito racial	
SIM	NÃO
11	7

Fonte:Elaborado pelos autores

Acreditamos que em crianças a aceitação de uma identidade negra seja um processo ainda mais complicado de se estabelecer. Basta imaginarmos que na escola a criança tem suas primeiras experiências de socialização com um mundo que vai além das relações familiares. Na escola, ela encontra diferentes percepções, condições culturais, sociais e econômicas capazes de moldar cada uma de uma maneira distinta, além disso:

numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros (CAVALLEIRO, 2010,p. 19).

Todas elas, no entanto, almejam serem aceitas e temem que seus traços étnicos e/ou culturais sejam rejeitados por um grupo que se deseja ser parte. Em consequência desse medo tendem a negar-se, preferindo esconder-se ou reconhecerem pertencentes a outros grupos mais facilmente aceitos pela sociedade. O que nos leva a supor que:

uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso cada indivíduo, socializado com sua cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto (CAVALLEIRO, 2010, p.19)

A condição de negação dos traços étnico-raciais, principalmente os de origem afro-brasileiros, podem estar relacionados às diferentes relações provenientes do ambiente escolar, mas não se limitam aos mesmos e extrapolam os muros da escola. Quando questionados se já haviam presenciado algum tipo de atitude por ela considerada racista, nos espaços fora da escola (quadro 9) a maioria dos alunos respondeu que sim.

Quadro 9 - Alunos que já presenciaram atitudes racistas

Presenciou uma atitude racista	
SIM	NÃO
17	1

Fonte:Elaborado pelos autores

Retomando mais uma vez aos escritos de Schwarcz (2000), a autora aponta que 97% das pessoas entrevistadas em uma pesquisa, realizada pela mesma, afirmaram não serem preconceituosas e 98% dos entrevistados afirmaram conhecer pessoas (entre amigos e parentes próximos) que têm preconceito (SCHWARCZ, 2000). Esses dados corroboram com os apresentados no quadro (9), em que houve quase unanimidade na afirmação de já terem presenciado alguma forma de preconceito.

As informações apresentadas nos quadros (10), (11) e (12) apresentam as respostas dadas pelos alunos quando questionados sobre as diferenças percebidas nas formas tratamento, para alunos brancos e negros, nos diferentes espaços que habitam.

Em sua escola:

Quadro 10- Como percebem as diferenças no tratamento entre brancos e negros na escola

Existem diferenças no tratamento para alunos brancos e negros na escola	
SIM	NÃO
9	9

Fonte:Elaborado pelos autores

Em sua sala de aula:

Quadro 11- Percebem as diferenças no tratamento entre brancos e negros na sala de aula

Existem diferenças no tratamento para alunos brancos e negros na sala de aula	
SIM	NÃO
8	10

Fonte:Elaborado pelos autores

Em seu bairro:

Quadro 12 - Como percebem as diferenças no tratamento entre brancos e negros no bairro

Existem diferenças no tratamento para alunos brancos e negros no bairro	
SIM	NÃO
17	1

Fonte:Elaborado pelos autores

Para os alunos o preconceito se manifesta de forma mais relevante nos espaços externos à escola, pois, conforme consta nos dados dos quadros anteriores, a maioria deles não parece reconhecer esse tipo de separação. Sendo o seu bairro o local onde as diferenças no tratamento é a forma mais evidente.

No quadro (13), os alunos foram questionados acerca das relações estabelecidas entre eles nos diferentes espaços e momentos da escola, considerando mais especificamente aquelas entre alunos brancos e negros, a grande maioria afirmou não perceber distinções, nos levando a crer que existe uma harmonia nesse tipo de relação na escola pesquisada.

Quadro 13- Sobre o distanciamento entre alunos negros e brancos na escola

Existe algum distanciamento entre brancos e negros na escola	
SIM	NÃO
1	17

Fonte:Elaborado pelos autores

Estendemos nossas análises, buscando uma visão mais geral do tema de pesquisa, sugerimos que os alunos pensassem nas relações observadas fora da escola (oportunidades de emprego, acesso às escolas e universidades, dentre outras percebidas no seu dia a dia). Questionamos a partir do retorno a essas lembranças se havia igualdade de oportunidades para brancos e negros, a maioria respondeu que sim.

Quadro 14- Percepções acerca da igualdade de oportunidade entre brancos e negros

Sobre a igualdade de oportunidades entre brancos e negros		
Sim, existe igualdade racial no brasil.	As pessoas dizem que sim, mas na prática não acontece.	Nunca existiu igualdade de oportunidades.
13	3	2

Fonte:Elaborado pelos autores

Para os alunos existe igualdade de oportunidades. Podemos refletir e analisar nesse momento, que esses alunos, em função da sua faixa etária, podem ainda não possuir uma visão crítica do assunto, por ainda não terem sido submetidos a situações onde exista realmente uma concorrência entre brancos e negros. Muitos desses alunos ainda possuem o espaço escolar como única extensão de convívio para além de suas casas e bairros. Desse modo, podem vir a considerar (mesmo que de forma ingênua) que a sociedade possa ser configurada nos moldes de convívio estabelecidos em sua escola (único modelo de organização mais sistemática de convívio para muitos deles).

Os alunos ainda reconhecem que a escola deve ser um espaço para a discussão de assuntos como o preconceito e a discriminação racial (quadro 15). Nós acrescentamos que, além dessas questões, outras também devem ser abordadas, são aquelas que vão além do entendimento dos mesmos, mas que se configuram como fator determinante na sua formação enquanto principal sujeito nos processos de formação de sua identidade. Em uma sociedade que exige de nós, cada vez mais, um posicionamento seguro perante as injustiças sociais que temos presenciado constantemente, faz-se necessário discutir na escola a importância e a necessidade da luta das minorias étnicas por posições cada vez mais altas na organização da sociedade.

Quadro 15- Percepção da escola enquanto espaço de discussão acerca da temática étnico-racial

A escola como espaço para discussão	
SIM	NÃO
16	2

Fonte:Elaborado pelos autores

Em relação à história e cultura negra, a análise dos dados aponta que essas questões já foram abordadas na escola pesquisada, os dados do quadro (16) apontam que na grande maioria das vezes tal abordagem é feita pela professora regente e/ou em projetos interdisciplinares.

Quadro 16- Abordagens sobre História e Cultura do negro

História e cultura do negro na escola			
Educação Física	Professor regente	Projetos da escola	Não foi trabalhado
2	17	11	-

Fonte:Elaborado pelos autores

Percebemos que os alunos possuem muito pouco conhecimento sobre o Jongo (Quadro 17). Sendo assim, nossas intervenções configuraram-se como um conhecimento novo. Houve apenas um aluno que registrou sim, e nesse caso a questão sugeriu que a resposta afirmativa deveria ser justificada, o que não ocorreu. Isso sugere que esse aluno pode não apresentar uma definição muito clara do que seja essa prática, não conseguindo assim expressá-la de forma escrita.

Quadro 17- Conhecimento acerca do Jongo

Conhece o jongo	
SIM	NÃO
1	17

Fonte:Elaborado pelos autores

Em relação aos familiares que praticam alguma manifestação da cultura afro-brasileira, seis alunos responderam que sim (quadro 18), em todas as justificativas em relação a qual o tipo de manifestação nós obtivemos como resposta a prática da capoeira.

Quadro 18- Envolvimento dos familiares com as práticas culturais afro-brasileiras

Familiares envolvidos com práticas culturais afro-brasileira	
SIM	NÃO
6	12

Fonte:Elaborado pelos autores

Ainda visando apreender um maior número de informações sobre a turma pesquisada, realizamos algumas observações durante as aulas da professora Liele, focando principalmente nos pontos relacionados à convivência do grupo. Estivemos na escola na semana seguinte à aplicação do questionário, por esse motivo logo que chegamos fomos abordados e questionados imediatamente por um aluno: “*Tia, você vai fazer alguma coisa com a gente hoje? Vai ter algum papel na sala?*”, testemunhando o medo de terem que paralisar aquela atividade prática e voltar para a sala de aula. Nesse momento, ficamos temerosos, pois as nossas intervenções previam momentos a serem realizados de forma mais teórica, no entanto, naquele dia, não haveria nenhuma atividade, somente na aula seguinte, naquele momento estaria ali apenas para observá-los.

Colocados em situação de jogo, percebemos que os alunos se relacionam bem entre si e também possuem grande facilidade para solucionar os problemas surgidos na dinâmica do jogo. São críticos e imponentes em relação às regras do jogo, cobrando uns aos outros que as mesmas sejam cumpridas. São autônomos em relação à organização e realização das atividades, não houve, durante a aula assistida, nenhum momento em que precisassem recorrer à professora para resolver alguma situação da atividade que realizavam. Meninos e meninas se relacionam muito bem não havendo separações e ou distinções entre ambos durante a aula.

Apesar de serem extremamente competitivos, os mesmos não se agrediram fisicamente e nem com palavras em nenhum momento, o que houve, foi uma discussão com tom de voz elevado para se chegar a um consenso que acabou sendo aceito por todos. Sobre essas situações a professora acrescentou: *“Essa turma é muito barraqueira, eles decidem tudo no grito”*. No mesmo momento um aluno que observava a aula do lado de fora, por estar com o pé machucado, também pontuou: *“Tia pode anotar aí, bagunceiros também!”*. Todos os alunos participam da aula efetivamente. Essas considerações colaboram para a caracterização de uma turma dinâmica e participativa, que viria a colaborar positivamente nas propostas desta pesquisa.

6.1.2 O diagnóstico inicial

Após o primeiro contato estabelecido na aplicação do questionário de identificação, percebemos que encontraríamos ao longo do desenvolvimento do nosso trabalho, diferentes formas de resistências por parte dos alunos, nos levando à conclusão que algumas narrativas precisavam ser desconstruídas. Por esse motivo, achamos válido que fosse aplicado um novo instrumento com vista a fornecer informações mais específicas da relação existente, ou não, entre os alunos e as manifestações culturais afro-brasileiras.

Essas narrativas definem o caráter representativo de um povo, nesse caso do “povo brasileiro”, no entanto, na composição dessa categoria representativa, os elementos advindos das minorias quase nunca são considerados. Nos espaços escolares,

são frequentes os relatos de crianças e jovens negros tolhidos no seu desenvolvimento e autoestima por serem feridos na sua dignidade, na comparação de valores e saberes históricos, estéticos, familiares e sociais que tomam como referência a cultura dominante imposta a eles pelos currículos (COSTA; SILVA, 2010, p. 248).

No entanto, para que esse processo de desconstrução e reconstrução de narrativas pudesse ser viabilizado pelas nossas ações pedagógicas, precisaríamos conhecer, inicialmente, quais eram essas narrativas. Dessa forma o questionário apresentou-se como um meio para analisarmos quais concepções as crianças já possuíam acerca das práticas culturais afro-brasileiras, mais especificamente o Jongo, nosso objeto de estudo. Tais percepções configuraram-se como essenciais para que pudéssemos propor atividades que abarcassem os maiores enfrentamentos e dificuldades desses alunos.

Dividido em quatro momentos, o instrumento buscou evidenciar as percepções acerca dos elementos que compõem as práticas afro-brasileiras, primeiramente os sonoros, seguido dos estéticos e os relacionados aos movimentos e, por fim, um ainda contou com um momento de reflexão acerca do que foi apresentado.

No primeiro momento, nos preocupamos em identificar as percepções relacionadas ao som produzido pelos tambores, instrumento de presença marcante na cultura dos povos afro-brasileiros. A análise das respostas dadas pelos alunos demonstrou que o elemento sonoro transmite principalmente alegria, resposta que possuiu unanimidade, seguido de agitação e bem estar. Todos os sentimentos assinalados estão relacionados a aspectos positivos conforme demonstra o quadro (19) a seguir:

Quadro 19- Sensações ao ouvir o som dos tambores

Sensações	Nº de alunos
Alegria	15
Entusiasmo	4
Saudade	-
Irritação	-
Tristeza	-
Angústia	-
Agitação	12
Bem estar	6
Medo	-
Paz	5
Prazer	2

Fonte: Produzido pelos pesquisadores

Buscamos identificar que o som dos tambores despertava nessas crianças ao entender que a “música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar

sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (Brasil, 1998, p. 45). Tal como a música, o movimento também é linguagem, ao ouvir o batuque dos tambores as crianças se puseram a movimentar, mesmo estando sentados a partir dos sentimentos que foram ativados após a percepção sonora. O som dos tambores fala aos nossos ouvidos despertando nossa alegria que resulta em agitação. Agitação nada mais é que nosso corpo buscando meios de responder ao estímulo que nos foi dado é aí que nos colocamos em movimento. Quem nunca se colocou a dançar ao ouvir uma música agradável aos ouvidos? Ainda em relação ao batuque apresentado, os alunos foram questionados acerca da sua percepção inicial em relação àquele som. Sobre o primeiro pensamento que lhes veio em mente ao ouvir a música, as respostas variaram dentro das seguintes perspectivas: *“no pensamento veio que esta musica é dos negros”, “eu pensei coisas estranhas porque nunca ouvi essa música antes”, “[...] parecia um samba muito animado”, “alegria, porque me deixou muito feliz”, “que seria triste (mas não foi)”, “pessoas batendo palmas e tambores e cantando”, “muita coisa que eu não consigo colocar”, “Que música é essa?”*.

O segundo momento tratou de analisar as impressões das crianças acerca de algumas imagens que ilustravam as diferentes práticas afro-brasileiras presentes nesse município: Jongo, Capoeira, Folia de Reis e Reis de Bois.

Imagem 1 - Imagem ilustrando as práticas culturais afro-brasileiras presentes em nosso



município

Fonte: Imagens extraídas de diferentes páginas da internet (2016).

À medida que as imagens eram apresentadas percebíamos que para eles o que estava representado era novo, o que indica que os mesmos desconhecem as práticas culturais locais, com exceção da capoeira. Esse dado se torna alarmante no sentido de que existe uma preocupação por parte tanto dos jongueiros quanto dos pesquisadores da área com os processos de manutenção e sobrevivência dessas práticas, pelas novas gerações.

Sobre as imagens apresentadas, os alunos foram submetidos a dois questionamentos. Inicialmente, questionamos se eles sabiam o que aquelas pessoas estavam fazendo nas imagens apresentadas, as respostas foram inúmeras, mas nenhuma delas trouxe uma denominação que fizesse, de fato, alguma referência que demonstrasse algum conhecimento sobre o que estava sendo apresentado. Eles disseram que as pessoas estavam “dançando”, “brincando”, “cantando”, “tocando” ou ainda que “estavam trazendo alegria”. O que podemos perceber com relação às imagens apresentadas é que elas foram capazes de expressar apenas coisas positivas, as crianças enxergam que para quem pratica essas manifestações representam-se como momentos de prazer e alegria.

O segundo questionamento sobre as imagens buscou compreender quem eram aquelas pessoas e o que elas tinham em comum. Nessa questão algumas importantes impressões merecem nossa atenção: as respostas se resumiram basicamente a identificação de duas representações, indígenas e africanos. Foram cinco referências a indígenas, cinco aos africanos e cinco que relataram ser indígenas e africanos. No entanto, nenhuma prática indígena foi demonstrada nas imagens, o que nos leva a crer que as crianças não fazem diferenciações entre esses povos. Além disso, não possuem a compreensão de que se trata de uma prática afro-brasileira que pode ser desenvolvida por pessoas que não se incluem nessas duas representações apresentadas. Apenas um aluno fez referência a outras possíveis representações: “indígenas, negros, pardos e morenos”.

O terceiro questionamento buscou identificar se os alunos possuíam algum laço identitário com aquelas imagens. A maioria respondeu que era a cor, no entanto, um fato interessante de ser ressaltado nesse momento é que, nas análises do questionário de identificação, nenhuma criança afirmou ser negra. Ou seja, podemos afirmar que as crianças não possuem muita noção dos traços que definem o ser negro, talvez por esse motivo não se declarem pertencentes a esse grupo. Também podemos atribuir a essa questão o fato de as crianças se perceberem negras, mas não se assumirem como tal, em função das diferentes formas de

preconceito que pesam sobre essas pessoas. Outras identificações estiveram relacionadas ao jeito, as roupas ou ao rosto que, segundo os alunos se assemelham aos seus.

Por fim, perguntamos se os alunos haviam reconhecido alguma daquelas manifestações apresentadas e se já havia visto em algum lugar. A maioria dos alunos fez, mais uma vez, referência à capoeira, já outro grupo significativo de alunos indicou a macumba, além de uma indicação ao samba e outro que não reconheceu nada. Sobre os locais onde presenciaram essas práticas, muitos alunos não responderam, sendo que para essa questão tivemos apenas três respostas, afirmando ter visto na praça Amélia Boroto e outra em uma escola.

Como os alunos moram nas adjacências do bairro Porto, esperávamos que houvesse alguma referência a esse local, pois lá ocorrem inúmeras apresentações de grupos locais, no entanto, em nenhum momento as crianças se referiram a esse espaço como um espaço cultural, frequentado por eles, acreditamos que os alunos talvez ainda não percebam o Porto Histórico como um local de referência histórica e cultural de nosso município.

No terceiro momento foram apresentados dois vídeos: “flash mob – Jongo da serrinha” e “momento cultural Campos dos Goytacazes encontro de gestores de cultura apresentação de jongo 14 07 2010”. Ambos os vídeos apresentaram a prática do Jongo, a apresentação dessas produções tiveram como objetivo observar as reações dos alunos em relação aos movimentos do Jongo. No momento em que o vídeo era apresentado percebemos uma agitação entre as crianças, alguns risos disfarçados e movimentos contidos.

No questionário os alunos afirmaram, em sua maioria, não terem nenhum conhecimento sobre essa prática. Dois alunos continuaram afirmando que aquela prática era a capoeira, sendo que um apresentou a seguinte justificativa “a dança da capoeira, mas diferente”. Também afirmaram nunca terem presenciado esse tipo de prática, sendo que somente cinco alunos disseram ter visto algo semelhante. Perguntamos se o vídeo despertou o desejo de experimentar aquela dança, a maioria deles afirmou que não, apresentando diferentes justificativas para a recusa, dentre as quais se encontram: “não gosto”, “tenho vergonha”, “é esquisito”, “não é meu tipo de dança”, “é estranho” ou ainda que “é feio”. Cinco alunos afirmaram que sim porque “é legal” e “é divertido”.

O quarto e último momento buscou registrar as impressões mais gerais acerca do que foi exposto. Primeiro perguntamos: *O que você pensa sobre tudo o que foi mostrado?* Percebemos

nas respostas que os alunos relacionam a prática diretamente aos povos negros e de origem africana. Alguns deles relacionam a prática à “macumba”, algo que ficou bastante evidente nas conversas paralelas durante a aplicação do questionário e também em muitas das respostas apresentadas no questionário. Também notamos que o que foi apresentado causou um turbilhão de ideias e pensamentos que eles não conseguiam expressar em uma folha de papel, alguns disseram apenas que: “é muita coisa, não consigo escrever”, outros escreveram simplesmente “muita coisa”. Essa dificuldade de expressão foi diagnosticada logo no início das atividades, dessa forma ao percebermos tais entraves buscamos dialogar, fazendo-os falar como uma forma de facilitar assim o registro posterior.

Por fim, perguntamos se os alunos se identificavam com alguma daquelas práticas apresentadas, e nenhum se reconheceu, no entanto, conseguiram relacionar as práticas apresentadas com pessoas bem próximas de seu convívio, como seus familiares, vizinhos e pessoas conhecidas: “a minha vizinha faz macumba” ou que se identifica “com a vida dos meus avós”. A análise dos dados desse instrumento determinou nosso ponto de partida, pois sabíamos quais eram os “pré-conceitos” que os alunos possuíam sobre a temática, essas constatações auxiliaram na definição das metas a serem traçadas em cada intervenção. Nesse sentido o diagnóstico inicial teve como principal intuito estabelecer dentre as diferentes possibilidades de discussão sobre a temática étnico-racial, selecionando para nossas intervenções práticas aquelas que se destacassem como mais urgentes de serem trabalhadas com o grupo pesquisado.

6.2 O JONGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: USOS, APROPRIAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES PELOS SUJEITOS ESCOLARES

No primeiro dia em que entramos a sala do 5º ano, percebemos que lá no fundo havia um tambor. Nesse instante várias perguntas vieram à nossa mente: O que um tambor fazia ali? Qual o grau de intimidade as crianças possuíam com o instrumento? Coincidências à parte, o instrumento nos recebera e se fez presente em todos os nossos encontros, estabelecendo um elo cada dia mais próximo com os alunos.

Questionamos junto à turma acerca da presença daquele instrumento ali na sala de aula, e por um instante pareceu-nos ser também para os alunos o primeiro momento que notavam o objeto, responderam que não sabiam. Percebemos próximo ao instrumento, vários outros

objetos empilhados e concluímos que aquele espaço servia de depósito para os materiais de um projeto que havia sido extinto na escola.

Fotografia 3 - O tambor perdido



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

De fato aquele tambor passara despercebido entre os alunos que afirmaram nunca terem tido contato com o objeto, mas que prontamente, em contrapartida, manifestaram o desejo de ter contato com o instrumento musical. Naquele momento iniciava-se nossa intervenção, despertando a percepção e o desejo daqueles alunos por algo tão representativo da cultura afro-brasileiras: o tambor.

Nas aulas que seguiram, foram desenvolvidas intervenções cujo conteúdo foi explorado de forma prática e teórica, durante os meses de setembro e outubro conforme cronograma previsto no quadro 20:

Quadro 20- Cronograma das intervenções práticas desenvolvidas na escola

INTERVENÇÕES PRÁTICAS NA ESCOLA								
14/set	16/set	23/set	28/set	05/out	07/out	21/out	28/out	31/out
Aula teórica e prática	Aula teórica e prática	Aula teórica	Aula prática	Aula teórica e prática	Aula teórica e prática	Ensaio da coreografia	Ensaio da coreografia	Encerramento com apresentação final da coreografia produzida para a escola

Fonte: Organizado pelos pesquisadores

A descrição e análise dessas intervenções serão apresentadas a seguir:

- a) desconstrução de estereótipos associados à imagem, indumentárias e movimentos relativos ao Jongo;

Nesse dia submetemos os alunos ao primeiro contato com a prática do Jongo. Já havíamos identificado em observações realizadas nas aulas da professora Liele e também na análise dos dados obtidos no diagnóstico inicial, que os alunos apresentaram certa rejeição aos elementos visuais do Jongo. Foi perceptível durante a apresentação das imagens e dos vídeos certo desconforto em relação às roupas utilizadas e também aos movimentos característicos dessa prática. Essa percepção ficou evidente para nós na análise do questionário, quando os alunos afirmaram não sentirem o desejo de dançar o Jongo.

A partir dessas constatações elaboramos um plano de aula que ressaltasse os significados tanto das cores quanto dos movimentos dentro da dinâmica do Jongo. Por meio de atividades teóricas e práticas buscamos desmitificar esses elementos com vistas a despertar o interesse e desejo de realizar as atividades que viriam a ser propostas ao longo do nosso trabalho com a turma.

Iniciamos nossa primeira atividade com uma roda de conversa no centro da sala, estabelecemos um diálogo priorizando os elementos relacionados à história do Jongo, abordando suas origens, sentidos e as maneiras como sua história estava interligada com a do município. Durante toda a conversa os alunos fizeram comentários e perguntas tomando por base os conhecimentos já adquiridos com os vídeos e conversas realizadas em aulas anteriores, pois agora, diferente de outros momentos, quando os questionei sobre o que era o Jongo, todos responderam que era uma dança. No entanto, ao perguntar sobre quem dançava, um aluno respondeu: “*os macumbeiros!*” todos os demais riram, até que um afirmou: “*não, é dos africanos*” outro aluno concluiu: “*é dos angolanos lembra que a tia já falou!*”.

Aproveitamos essa fala e o momento de descontração para intervir, buscando esclarecer como são criadas e transmitidas algumas formas de preconceito ao longo de nossas vidas. Explicamos por exemplo o que significava a palavra “macumba”¹⁴, apontando que ao longo dos anos o termo foi ressignificado passando a ser utilizados por muitos com um sentido muito diferente do original. Também falamos sobre o uso da palavra “terreiro” expondo que este espaço era onde os negros podiam interagir com os seus conterrâneos, e ali cantavam e dançavam a saudade de sua terra. Acrescentamos também que algumas palavras que poderíamos encontrar nos pontos de Jongo fazem parte dos diferentes dialetos presentes na

¹⁴ A palavra *macumba* vem do nome de uma madeira muito comum na fabricação de tambores.

África, e que foram utilizados pelos negros escravizados com a finalidade de confundir os senhores.

Após essa conversa, percebemos que, inicialmente, já havíamos despertado a atenção dos alunos para com o tema. Essa percepção foi fundamental, pois, nosso maior medo estava na rejeição às nossas intervenções, principalmente pelo fato de limitarmos nosso espaço à sala de aula, privando-os das vivências esportivas que tinham o hábito de realizar em todas as aulas. Tratava-se de retirar o que era mais prazeroso para inserir algo novo que de imediato havia gerado rejeição. Dessa forma, perceber que os alunos ouviram e participaram da roda de conversa nos deu maior segurança para seguir com nossos objetivos.

Também foi possível apreender desse momento inicial que os alunos estavam sendo capazes de compreender a temática desenvolvida, fato que ficou evidenciado em muitas intervenções feitas por eles, como pode ser exemplificado no relato a seguir: *“Tia é a língua deles né, nós é que entendemos errado, é a mesma coisa que se a gente for na África e falar português lá, ninguém vai entender”*.

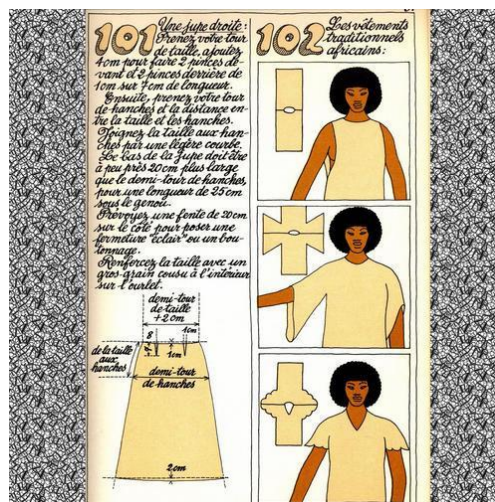
Outro ponto que nos preocupamos neste plano de aula, foi em abordar as questões relacionadas às roupas utilizadas pelos jongueiros expondo os motivos que as fazem serem simples e com cores muito vivas. Explicamos que na África os costumes relativos à moda são um pouco diferente dos nossos. Lá é comum entre as pessoas optar por roupas com cortes simples, na maioria das vezes as roupas femininas são compostas unicamente por uma espécie de canga enrolada ao corpo ou com cortes padrões tradicionais conforme exposto na figura x. Também não é muito comum o hábito de comprar roupas em lojas, as pessoas geralmente compram os tecidos e levam para ser costuradas à sua maneira, seguindo muitas vezes o padrão tradicional. O fato dos cortes serem simples, faz com que as pessoas possam ousar nas estampas, cores e texturas conforme ilustra a figura x.

Imagem 2: Indumentária tradicional africana



Fonte: Portal da cultura Afro-brasileira (www.faecpr.edu.br/site/porta1_afro_brasileira/2_VI.php)

Imagem 3: Tecidos



Fonte: Portal da cultura Afro-brasileira (www.faecpr.edu.br/site/porta1_afro_brasileira/2_VI.php)

Sobre a moda africana ainda é preciso apontar que as cores e estampas não são utilizadas apenas para atribuir beleza às vestimentas que irão compor, muito além, ela é representativa da história e identidade de seu povo. De acordo com Adama Paris estilista senegalesa com grande reconhecimento no mundo da moda:

a identidade africana é um aspecto importante da nossa moda. A nossa cultura tem essa paixão pela textura, pela forma, pela cor, por tudo aquilo que é vibrante e precisa ser mostrado. [...]. Os tecidos (as formas de vesti-los, amarrá-los e compô-los) falam sobre a cultura, sobre os costumes, auto-afirmação. (www.pordentrodaafrica.com/cultura/moda-africana-conta-nossa-historia-eu-sinto-uma-mediadora-entre-africa-e-o-resto-mundo-diz-adama-paris).

Paris ainda afirma que a moda africana tem sido muito difundida mundialmente, no entanto, ela alerta para a necessidade de se promover também o profissional da moda. Abrindo assim com a criação do Dakar Fashion Week as portas para estilistas, artistas e modelos negros. O evento ganhou fama mundial e conforme consta em página eletrônica oficial do evento: “L’évènement est présent maintenant chaque année pour célébrer la beauté noire et l’émancipation de la femme noire” (<http://www.dakar-fashion-week.com/index.php/dakar-fashion.html>).

Com essa discussão, levamos os alunos a perceberem as cores como formas de afirmação da identidade africana, buscando quebrar assim certos preconceitos percebidos no diagnóstico inicial.

Terminada a roda de conversa iniciamos nossa primeira atividade prática sugerindo aos alunos que naquele momento todos teriam os olhos vendados. O objetivo da atividade foi permitir que se expressassem espontaneamente ao ouvir a música, sem se preocuparem com o olhar do outro e com os possíveis julgamentos. Sendo assim, vendados, se colocaram em roda sendo estimulados a dançar ao ritmo de uma música de Jongo. Sugerimos que tentassem se recordar dos passos que viram nos vídeos e que também se deixassem levar pela música podendo dançar à sua maneira.

Percebemos que de um grupo composto por 16 alunos, apenas duas meninas entenderam e realizaram a atividade conforme foi solicitado. Os demais encararam a venda como um desafio e não como uma forma de limitar os olhares, ficaram preocupados se iriam esbarrar um no outro e também em estratégias para conseguir enxergar de alguma maneira. Contudo mesmo com a venda foi perceptível que eles se sentiram inibidos em realizar qualquer os movimentos.

Antes de iniciar o segundo momento, que seria a repetição da atividade anterior, no entanto, sem as vendas, conversamos com eles sobre as sensações percebidas no momento da prática, os alunos disseram que ficaram com medo de esbarrar um no outro durante todo o tempo, exceto duas alunas, já citadas inicialmente como as duas mais empolgadas na atividade. Para elas não houve timidez ou preocupação, somente a vontade de dançar pois segundo elas *“estava achando divertido”*.

Em seguida pedimos que os alunos se colocassem em roda e dançassem novamente, agora sem as vendas. Para nossa surpresa, todos se colocaram a dançar, houve inclusive aqueles que se colocaram no centro da roda para realizar alguns movimentos diferenciados. Percebemos nesse momento uma grande interação entre eles, poucos entraves e julgamentos, claro que houver alguns sorrisos que intimidaram alguns, mas no geral, souberam respeitar as diferentes formas de dançar percebidas nos colegas.

Para a análise dessa dinâmica tomamos por base alguns questionamentos: Como seria a reação das crianças ao dançarem não sendo observadas (olhos vendados) e depois sendo observadas? Houve diferenças no modo de se expressarem? Houve algum tipo de inibição? Elas se inibem por si sós ou por influência do olhar do outro?

Nossas análises apontam para a ausência de inibição entre os alunos da turma pesquisada. Afinal o olhar do outro não foi empecilho para a aceitação da atividade. Fato que se confirma

na fala de uma aluna que se demonstrou mais inibida entre as demais, perguntei sobre o porquê dela não querer dançar logo no início da atividade? Ela respondeu “eu sou assim mesmo tia, tímida”, continuei o diálogo afirmando que havia percebido que no segundo momento da atividade ela interagiu com os demais se colocando a dançar, ela prontamente consentiu “ah tia! eu fiquei com vontade vendo os outros fazerem também” sobre o sentimento despertado naquele momento: “eu achei muito legal tia” gostaria de fazer de novo? “sim”.

Podemos afirmar com nossas análises que é possível que a rejeição dessas crianças inicialmente, possa partir de concepções socialmente construídas e por eles apropriadas, e não pelo receio do olhar do outro. Ou seja, concepções que são transmitidas ao longo de sua vida, por meio da família, da vivência escolar, da igreja, dentre outras instituições da sociedade, influenciam diretamente nas formas de perceber as manifestações culturais afro-brasileiras, causando diferentes formas de rejeições e preconceitos.

Em contrapartida a esses diferentes estereótipos que lhes foram embutidos, as crianças, quando colocadas em situações que desafiam suas formas de ver o mundo, se apropriam facilmente dessas novas concepções, acreditamos que isso ocorra por elas ainda se encontrarem em processo de formação de suas identidades, daí a importância de práticas de ensino que explorem essas questões.

Terminada a experiência com a dança, passamos para o terceiro momento da nossa intervenção. Explicamos que em alguns grupos havia uma diferença em relação às funções destinadas aos homens e às mulheres dentro da roda de Jongo. Exemplificamos, apresentando que no Jongo de São Benedito, os homens são responsáveis pelos batuques e a entonação do ponto e as mulheres ficam encarregadas das coreografias e de responder à entonação feita.

Assim sendo, dividimos a turma em dois grupos: Os meninos passaram para uma vivência com o tambor e as meninas para a construção de um mosaico que tem por característica realçar a ideia das cores das indumentárias usadas pelos jongueiros.

Na vivência com os tambores, inicialmente, planejamos uma atividade que consistia em observar a forma como eram tocados os tambores, em um vídeo selecionado para esse momento, e que tentassem reproduzir e posteriormente acompanhar o batuque. Fizemos várias tentativas sem sucesso, pois os alunos não tinham domínio nem compreensão de ritmo, o que inviabilizou a atividade planejada. Percebemos que era necessário retomar os elementos

básicos da prática antes de iniciarmos o ensino do batuque em si, com a ajuda da professora Liele e dos assistentes, nos reunimos buscando nas nossas vivências que possibilitassem o trabalho do elemento ritmo, com materiais que estivessem disponíveis naquele momento.

A atividade selecionada foi “bate-copos”, que consiste em coordenar elementos de palmas e batidas do copo no chão, os movimentos e o ritmo são pré-definidos cabendo aos alunos acompanhar conjuntamente esses movimentos, conforme observado na fotografia(5).

Fotografia 4 - Brincadeira do “bate-copos”



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Com essa atividade os alunos tiveram a percepção do que é o ritmo e o que se faz necessário para que exista uma harmonia no toque dos tambores. Durante todo o restante da aula, os alunos realizaram essa atividade, retomando a vivência com os tambores somente na aula posterior.

Para as meninas, optamos por trabalhar os elementos relacionados às indumentárias do Jongo, permitindo uma maior aproximação com os elementos visuais relacionados à essa prática. Essa escolha justifica-se pela percepção de que as roupas utilizadas pelas mulheres jongueiras causaram estranheza nas crianças, fato percebido durante a exposição dos vídeos, muitas delas associaram as roupas àquelas usadas pelas chamadas “macumbeiras”. Para trabalhar tais elementos decidimos construir um mosaico, quando formaríamos imagens de jongueiros. Dividimos as meninas em dois grupos, cada uma com uma imagem desenhada em papel paraná, disponibilizamos também picotes de EVA de diferentes cores, colas e tesouras e deixamos que elas criassem a imagem dos dançarinos.

Fotografia 5 - Construção do mosaico



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Nessa atividade, observamos que as alunas começaram a perceber a beleza das cores colocadas no papel, a cada parte montada os olhares e as falas revelavam uma admiração não percebida anteriormente ao visualizar as imagens através das fotos e vídeos do diagnóstico. Nesse dia não conseguimos concluir o mosaico devido ao tempo, o que deixou as crianças um tanto desapontadas, pois desejavam visualizar a imagem pronta. Falas como “está ficando lindo” e “tia pede a professora pra gente ficar aqui terminando” demonstraram o interesse e admiração das crianças pelo que estava sendo criado. Acrescentamos que nas aulas seguintes continuaríamos o trabalho, neste momento uma aluna sugeriu que comprássemos mais cores de EVA para ficar ainda mais colorido.

O mosaico também permitiu que trabalhássemos a coordenação motora fina. Apesar da faixa etária, percebemos que algumas meninas não possuem esse domínio muito aprimorado, algumas delas apresentaram grande dificuldade no manuseio da tesoura e na colagem. Isso gerou muita discussão entre elas, pois colavam os pedacinhos de EVA um em cima do outro, não tinham noção de espaço e não conseguiam colocá-los de forma a preencher os espaços vazios.

Outro fato interessante neste trabalho, acerca das percepções das crianças é que eles sentiram falta da cor preta nos picotes de EVA. Naquele dia nos esquecemos de passar na papelaria e comprar essa cor, pois os pedaços de EVA que utilizamos foi doado por uma professora da Educação Infantil, uma vez que precisaríamos de pedaços pequenos e coloridos não vimos a necessidade de comprar folhas inteiras, assim achamos interessante reaproveitar restos que

poderiam ser facilmente encontrados em alguma escola. Mesmo sem essa cor, em particular, aplicamos a atividade por saber que uma aula não seria suficiente para conclusão da mesma.

Ao notar a ausência da cor uma aluna perguntou-nos com que cor iria formar a pele das pessoas já que não havia a cor preta e nem marrom escura, sugerimos que deixasse em branco e explicamos nosso descuido e prometemos levar a cor desejada na próxima aula. Isso nos leva a crer que os alunos já conseguem associar a prática do Jongo às pessoas de “pele preta”, ou seja, já é perceptível a apreensão do conhecimento do Jongo enquanto prática vinculada aos povos negros.

Antes que nos despedíssemos realizamos uma roda de conversa final, para que os alunos pudessem expor as impressões obtidas com as atividades realizadas naquela aula. Nas falas percebemos que os alunos aceitaram muito tranquilamente a inserção dessa prática na aula como parte da aula de Educação Física. Esse fato nos levou a seguinte constatação: pode estar mais relacionado ao professor do que ao aluno a resistência em desenvolver conteúdos dessa natureza, afinal, para que o aluno se envolva, antes faz-se necessário ser despertado o seu interesse, e isso requer do professor um maior trabalho, cuidado e sensibilidade no planejamento de sua aula.

Quando pensadas, inseridas no ensino de Educação Física, a preocupação com a aceitação de práticas dessa natureza não se limita apenas aos preconceitos que poderão ser enfrentados em relação à prática. Preocupamo-nos todo o tempo em levar para os alunos uma aula dinâmica que despertasse neles o desejo de participar, afinal, para muitos deles a aula de Educação Física é o momento de sair sala de aula, e no caso desses alunos, sair para praticar algum tipo de esporte ou atividade recreativa. Sabíamos que o espaço limitado à sala de aula seria um empecilho, no entanto, nossa primeira intervenção superou nossas expectativas, pois, percebemos em toda a turma ansiedade para nosso retorno na aula seguinte.

- b) das cores ao som dos tambores, formas de enfrentar o preconceito racial e aceitação da identidade negra na escola;

Nossa segunda intervenção prática iniciou-se novamente com uma roda de conversa, com o objetivo de buscar despertar nos alunos a percepção de sua ancestralidade, estimulando-os a buscar em sua memória, elementos que acreditassem ser o mais representativos de sua história familiar (origens, hábitos, costumes, tradições, características pessoais, etc.).

O assunto família, de início, não despertou o interesse nos alunos, pois suas reações e falas demonstraram que muitos deles não conheciam sua história familiar, surgindo falas como: “não faço nem ideia”. Mesmo percebendo tais entraves, continuamos a provocá-los no sentido de buscar nas recordações alguma conversa com os familiares mais velhos, até que uma aluna nos surpreendeu com a seguinte fala: “Professora, a minha mãe nem teve infância” todos, inclusive nós que conduzíamos a atividade nos entreolhamos e ficamos esperando a mesma concluir a sua fala. No entanto houve um momento de silêncio que só foi superado quando nos demos conta que aquele constrangimento precisava ser quebrado. Perguntei o porquê daquela afirmação e a aluna respondeu que: “com quatorze anos minha mãe me teve”.

Não houve nenhum tipo de comentário por parte dos alunos e o silêncio assustador continuou. Sentimo-nos na necessidade de mais uma vez quebrar aquele momento ao percebemos que a aluna estava extremamente acanhada, pois naquele momento todos os olhares se voltaram para ela. Explicamos que ela possuía uma história de vida com traços distintos dos demais colegas, que sua mãe havia tido uma infância, mas em função das suas escolhas, tomaram caminhos diferentes dos demais, mas que aquilo deveria ser algo que a fizesse se orgulhar, pois tratava-se de sua história de vida.

Esse fato está aqui apresentado para que possamos refletir sobre algumas particularidades que podem influenciar no nosso planejamento, sendo necessária uma maior sensibilidade para saber lidar com situações determinadas situações. Assim, devemos ter sempre em mente que, para além dos conteúdos a serem compartilhados, deve-se estar atentos a algumas situações que emergem da realidade social, cultural e histórica de cada criança, das quais podemos citar, as questões religiosas, sexuais e familiares que são cada vez mais diversificadas, dada as transformações percebidas na sociedade moderna.

O objetivo desta atividade era buscar nas recordações dos alunos fios de memória que se referissem a algum tipo de referência à cultura afro-brasileira ou outro tipo de referência cultural que estabelecesse algum vínculo entre a história local e a história de vida de cada um.

Percebendo que os alunos não sentiam a vontade para falar sobre questões familiares, dessa forma, conduzimos à segunda parte da atividade que contaria com um registro da história de vida de cada um. Pedimos que retomassem as recordações da conversa inicial e que procurassem nas revistas e jornais alguma imagem que fosse o mais representativo possível da história de sua família e escrevesse o porquê daquela escolha. Em seguida, solicitamos que

escolhessem um desenho bem colorido e registrassem no papel, a imagem deveria ser representativa de suas características pessoais e familiares, fazendo nesse momento uma reflexão sobre si próprios, suas famílias e, principalmente, suas origens.

Fotografia 6 - Atividade com recortes e desenhos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O objetivo desse momento era levar os alunos a perceberem que todos possuem uma ancestralidade, e muitas vezes em função desse elo que se estabelecesse entre passado e presente, pelas quais herdamos tradições, hábitos e costumes. Assim, percebemos na análise dos registros dos alunos que os elementos que marcam suas histórias de vida estão relacionados principalmente ao trabalho dos familiares, características físicas comuns, aos hábitos cotidianos e aos gostos particulares.

Nesse dia participaram da aula 12 alunos, ao serem questionados sobre tradições familiares, suas justificativas foram expostas conforme o quadro a seguir:

Quadro 21- Análise dos apontamentos dos alunos em atividade sobre traços culturais familiares

Alunos	Justificativas
A1	Todos os meus tios são caminhoneiros e fazem entregas.
A2	Todo domingo eu vou a igreja com minha família.
A3	Todos os meus tios são pedreiros.
A4	Família unida.
A5	Todos na minha família gostam de ir à praia
A6	Todos na minha família possuem olhos castanhos
A7	Todos os meus primos são estudantes
A8	Todos nós gostamos de futebol
A9	Eu e minha família gostamos de futebol

A10	Eu quero ser jogador de futebol
A11	Gosto de futebol
A12	Colocou duas imagens, mas, não justificou apenas indicou que se tratava dela e da mãe.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Na análise geral dos desenhos e imagens escolhidas, não percebemos nenhuma imagem de pessoas negras ou traços de identidade com a cultura afro-brasileira. No entanto, os registros da aluna (A12) que não justificou a escolha das duas imagens que colocou nos chamou mais atenção. Trata-se de uma aluna negra, mas com uma história de vida muito particular. Ao observarmos as imagens vimos que se tratavam de pessoas brancas, e essa particularidade chamou a atenção logo no momento de realização da atividade. Compartilhando essa percepção com a professora Liele, a mesma se lembrou de um episódio ocorrido dias antes, em que a aluna fez o seguinte comentário: “não é que eu seja preconceituosa, mas na família do meu pai todo mundo é branco de olho claro, já na família da minha mãe todo mundo é preto”.

Essa fala demonstra que a aluna tem consciência e entendimento de que seus traços maternos são de origem negra, no entanto, ao analisar o desenho representativo de sua família e de suas origens, ela escolheu a imagem de uma mulher e uma criança, ambas brancas. Isso evidencia a negação percebida em crianças negras em relação à sua identidade, tanto a aluna A12 quanto os demais negaram seus traços identitários negros na escolha das imagens, mesmo que tenha sido algo solicitado no início da atividade, em nenhuma das imagens escolhidas pelos alunos, foi possível identificar a presença de pessoas negras.

Isso aponta para urgência em se trabalhar as questões relacionadas à identidade nos currículos da escola. Apesar de todas as discussões feitas até aqui, temos a plena convicção de que não serão suficientes para levarmos esses alunos a se perceberem enquanto parte de um grupo étnico-racial do qual se negam fazer parte todo o tempo, em todas as atividades propostas.

Encerrado o registro passamos ao ensaio da coreografia, escolhemos um vídeo que mostrava uma apresentação do Jongo de São Benedito, retirando dele alguns passos e o ponto que cantaríamos durante a coreografia. Para que os alunos pudessem acompanhar copiamos a letra do ponto no quadro, e cantamos juntos com eles “*Vai morena, vai em casa passear, Vai morena, vai em casa passear, Esse samba é matuto morena, vamos dançar! Esse samba é matuto morena, vamos dançar!*”. Assim, o meninos entoavam o refrão, em seguida era a vez

das meninas. Para marcar a mudança dos passos, a cada reinício do refrão as meninas realizavam um movimento diferente, intercalando os passos pré-selecionados.

Reproduzimos a imagem do vídeo na parede da sala de aula, para que os alunos visualisassem os movimentos e tentassem acompanhar o ritmo e também o ponto cantado. Buscamos reproduzir os passos e movimentos de acordo com o que era mostrado no vídeo, no entanto, permitimos que alguns dos movimentos fossem adaptados pelas próprias alunas para que se tornassem mais fáceis de serem realizados em função do pouco tempo que tínhamos para as práticas.

Uma das adaptações necessárias estava relacionada a um dos movimentos selecionados para composição da nossa coreografia. Esse movimento consiste no entrelaçamento dos praticantes que encontram-se dispostos em roda e em duplas, uma de frente para outra. O movimento inicia-se com cada uma das duplas girando em sentido oposto, entrelaçando com os demais membros da roda, até chegar a seu par. No vídeo ambos da dupla giram ao mesmo tempo, no entanto, não conseguimos realizar o movimento dessa maneira, sendo sugerido por uma aluna que uma pessoa da dupla girasse primeiro e quando se encontrassem, a outra realizaria o movimento. Dessa maneira o movimento fluiu com maior facilidade.

O aprendizado do conceito de ritmo ficou evidente quando os alunos perceberam diferenças na dinâmica dos grupos apresentados nos vídeos, que não eram representações locais, com o vídeo utilizado para embasar nossa coreografia, vídeo do Jongo de São Benedito. Essa percepção dos alunos também já tinha sido identificada por nós durante nossas entrevistas que apontaram para essas diferenças, e foi justamente por esse motivo que buscamos uma referência local, o que não foi uma tarefa fácil, tendo em vista que na internet não estão disponíveis vídeos com representações locais. O vídeo que utilizamos, foi um vídeo caseiro que conseguimos com um parceiro dessa pesquisa.

Em conversa com D. Dilzete, atualmente responsável pelo grupo de São Benedito, percebemos que há certa resistência em disponibilizar os vídeos na internet, o que, segundo ela acontece pelo fato de ter percebido que outros grupos mais novos têm copiado alguns dos elementos que são particulares ao seu grupo, D. Dilzete considera injusto que as criações e ressignificações que configuram a identidade do Jongo de São Benedito, feitas pelos membros de seu grupo, ao longo dos anos, sejam copiados por outros sem as devidas referências (informação verbal).

Como o ritmo do Jongo de São Benedito é mais acelerado, conseqüentemente, a dança é realizada bem mais rápida o que gerou uma maior dificuldade para os alunos acompanharem nos tambores. Paramos e conversamos a respeito, e decidimos que manteríamos o ritmo local, mesmo que apresentasse um maior grau de dificuldade, no entanto, ressaltamos que o maior objetivo desse trabalho não era aprender a tocar tambor, e sim a participação e a vivência das atividades. Outra estratégia utilizada foi uso de um apito que determinava o início e o final dos movimentos.

Uma alternativa utilizada que gerou resultados positivos foi de projetar o vídeo na parede da sala de aula, dessa forma os alunos podiam visualizar os movimentos dos jongueiros e irem se aproximando de alguns elementos, principalmente o ritmo.

Fotografia 7 - Adaptação dos passos de Jongo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Na aula posterior, fomos surpreendidos pela informação de que os alunos se ausentariam da escola no horário de nossa intervenção, por esse motivo tivemos apenas 20 minutos com eles. Apesar do pouco tempo optamos por realizar alguma atividade com os alunos, com vistas a manter o vínculo de aproximação e ainda corresponder às expectativas geradas com a nossa presença na escola.

Como não teríamos condições de realizar a atividade planejada para este dia, lembramos que ainda havia uma atividade pendente, o mosaico. Sugerimos à turma que nos organizássemos em roda no chão da sala para realizar a atividade. Os meninos, no entanto, nos pediram para que fossem liberados esses minutos para jogar futebol, permitimos. Assim ficamos apenas com as meninas na sala para colar a atividade. Nesse dia concluímos a atividade, conforme pode ser observados nas imagens a seguir:

Fotografia 8 - Mosaico construído com os alunos



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Fotografia 9– Mosaico construído com os alunos



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

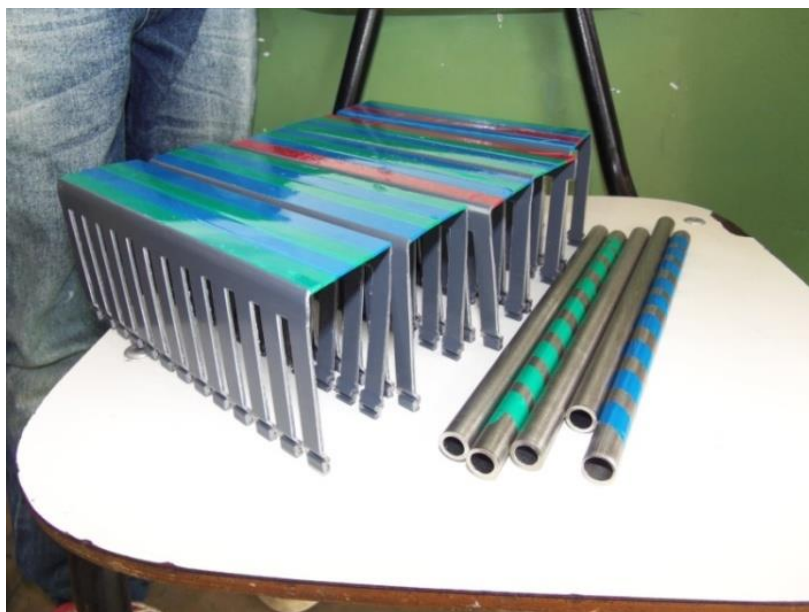
- c) Intervenção prática: O ponto, a dança e o batuque, pensando os elementos do Jongo associados à proposta de Educação Física;

Nesse dia, optamos por manter a mesma temática, entretanto focamos especificamente no desenvolvimento da prática do Jongo com os alunos. Observando mais especificamente os movimentos que os mesmos realizavam e auxiliando no aprendizado dos instrumentos, pois,

nesse dia inserimos pela primeira vez os reco-recos, que foram construídos com materiais alternativos.

Observando os vídeos do grupo São Benedito, percebemos o reco-reco como um instrumento marcante nessa manifestação, no entanto, como a escola não possuía este instrumento e o custo para a compra era muito alto, a opção encontrada era tentar achar uma forma de confeccioná-lo com materiais mais acessíveis. Encontramos diferentes formas de fazer, mas precisávamos de um modelo que fizesse o som mais aproximado possível do real. Resolvemos então buscar a ajuda de uma pessoa que conhecesse de música e, principalmente, do instrumento, para buscarmos juntos um modelo que atendesse ao nosso trabalho. Esse parceiro, que trabalha com automação, conseguiu providenciar em seu trabalho, em meio aos materiais que estavam sendo descartados, algumas canaletas para fiação e restos de alumínio e metal que foram adaptados para a construção dos nossos reco-recos, conforme fotografia a seguir:

Fotografia 10-Reco-reco construído com materiais alternativos



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Tratamos de dividir as funções entre os meninos e meninas, meninos ficariam responsáveis pelo batuque e meninas pela dança. Permitimos a vivência do tambor, que era apenas um, para todos os meninos, e observamos quem possuía maior intimidade com o instrumento, tendo em vista que o tempo para as atividades era curto e não poderíamos trabalhar todos os domínios necessários para a sua aprendizagem. Assim, um aluno se encarregou de tocar o tambor e os demais o reco-reco. Enquanto os meninos iam criando intimidade com os instrumentos, com auxílio de um dos assistentes, as meninas começaram a montar a

coreografia a partir do que haviam percebido nos vídeos que estava projetado na parede da sala.

Fotografia 11 Ensaio com todos os elementos estudados



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Essa aula conseguimos reunir todos os elementos do Jongo em uma coreografia que, a partir das aulas seguintes, seriam ensaiadas para permitir uma maior interação entre as crianças e esses elementos da prática. Além disso, a repetição da coreografia iria permitir a assimilação dos movimentos corporais e desenvolvimento de alguns domínios como: lateralidade, coordenação motora, noção espaço-temporal, ritmo, agilidade, velocidade de ação e reação, dentre outros elementos que são recrutados durante a realização dos movimentos coreográficos dessa dança.

Nesse dia outro fato nos chamou a atenção: logo quando chegamos na sala, os alunos nos esperavam ansiosos para mostrar que haviam encontrado nos livros levados pela professora regente, diferentes referências ao Jongo. Esses livros compõem uma coleção escrita pelo autor mateense Maciel de Aguiar, que encontra-se disponível em todas as escolas do município, os livros contam as histórias de figuras históricas idealizadas pela oralidade dos moradores mais antigos desse município.

Fotografia 12 - Livros de Maciel de Aguiar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Esse fato nos chamou a atenção por perceber que alunos já são capazes de perceber e indicar o Jongo nos livros que tratam da história local. Uma menina percebeu a bandeira do Jongo logo na capa e outra encontrou em um trecho uma descrição dessa prática e disse e nos afirmou *“tia, é do jeito que você falou”*. Isso demonstra que para além da apreensão de conhecimentos práticos, as intervenções que estão sendo realizadas também estão sendo capazes de promover a aprendizagem dos conceitos, sentidos e significado dessa prática para história dessa cidade.

d) meu cabelo minha identidade;

Iniciamos as atividades do dia retomando a roda de conversa inicial para falar de algo que tem se tornado símbolo da identidade negra, principalmente para as mulheres: o cabelo. Além do cabelo, falamos também sobre outras características expressivas encontradas em pessoas negras, como o formato dos lábios, a cor da pele, instigando os alunos a também expor outras características que pudessem ser atribuídas a essas pessoas.

Para ilustrar a nossa discussão apresentamos algumas imagens de mulheres negras que têm se tornado símbolo de beleza: a miss Tribuna do Cricaré (natural desse município), que hoje mora em São Paulo e faz diversas campanhas de publicidade e a atual miss Brasil, considerada a primeira negra a conquistar esse posto. Mostramos a imagem dessas mulheres e observamos as reações dos alunos.

A imagem da miss Brasil chamou mais atenção pelo fato dos alunos não perceberem-na como negra. Falas do tipo *“ela é bonita, não é negra”* ou *“essa mulher não é negra”*, permitiu que levantássemos discussões sobre o que é ser negro na atualidade. Independentemente de ser ou

não negra de fato, a imagem dessa miss nos ajudou a levantar questionamentos do tipo: “*tia, meu cabelo é enrolado e minha pele é marrom, eu sou negra?*” ou “*Eu sou negra então*” pelo simples fato de perceberem o reconhecimento da beleza negra, e a desmitificação de que para a sociedade para ser belo tem que ser branco. Sobre a figura da miss Brasil, tida por alguns como negra e por outros, não, talvez o mais importante de se frisar nesse momento, é a questão da representatividade. Pois percebemos na fala da aluna que, ao perceber uma mulher bonita e ao mesmo tempo, negra, consegue se colocar na mesma posição.

Após essas considerações, discutimos sobre as funções (biológicas) do cabelo. Explicando que na África o sol é muito intenso, então, o volume e rigidez do cabelo negro está relacionada a uma adaptação genética para que esses povos pudessem se proteger do sol. Com o passar dos anos, os negros se espalharam por várias partes do mundo, em alguns locais, no entanto, essa adaptação genética não se fazia mais necessária, assim, no contato direto com o branco que possuía cabelo liso, desenvolveu-se um padrão de beleza em que o cabelo crespo era feio (povos dominados) e o liso (dominador) era belo. Sobre esse padrão explicamos que tudo que era relacionado ao negro (dominado) era considerado feio e tudo o que estava relacionado ao branco (dominador) era a referência de belo.

Depois dessa explicação, indicamos que esse “padrão” que foi imposto há muitos anos, começa a ser desconstruído e, por esse motivo, temos percebido recentemente muitas mulheres assumido o cabelo “afro”, essa tendência tem sido tão forte que temos percebido o surgimento de diferentes marcas de cosméticos e salões de beleza especializados nos cuidados com esse tipo de cabelo.

Durante as discussões, identificamos que muitos alunos começaram a se perceber como negros, pois, se observavam cada vez mais, no entanto, ainda permaneciam em silêncio. Sobre essa questão, observamos que existe na sala uma aluna negra, porém, com o cabelo liso, que permaneceu em silêncio durante toda a conversa, um aluno sugeriu que ela era negra, imediatamente ela disse que não, que ela era morena, pois seu cabelo era liso e teve como resposta do aluno o seguinte: “*seu cabelo só é liso por causa da miscigenação*”.

Percebemos também que os alunos se sentem constrangidos em afirmar que são negros, houve momentos que os alunos sem perceber se corrigiam, “*negro, quer dizer, moreno*”. Esse constrangimento ocorre possivelmente pelas formas de preconceito que podem sofrer, por esse motivo criam entraves que limitam a aceitação de sua identidade, nesse sentido uma

aluna relatou um fato familiar, que exemplifica essa análise: segundo ela sua prima havia parado de falar com ela porque uma amiga havia dito que ela era preta. Ainda nessa roda de conversa, os alunos foram apresentando diferentes relatos de situações do seu dia a dia, em que vivenciaram ou presenciaram situações de racismo, no entanto, uma fala em especial nos chamou a atenção. Um aluno relatou que estava vendo TV com sua mãe e que ela viu uma dança parecida com o Jongo e disse que era macumba, no mesmo momento ela a corrigiu dizendo que “era uma dança dos negros” e que macumba era um instrumento musical.

Nesse ponto, percebemos que o conhecimento adquirido a partir de nossas intervenções começam a fazer parte da vivência para além dos muros da escola. Após as conversas, passamos ao registro da atividade, entregamos um cartão para cada um dos alunos contendo apenas o traço de uma face, e solicitamos que o desenho fosse completado, de acordo com suas características individuais e dedicando uma atenção especial ao cabelo. Antes, porém, fizemos circular na roda um espelho, sugerindo que cada um observasse os seus traços individuais, aquilo que o fazia diferente dos demais: formato e cor dos olhos, o nariz, a boca, marcas de expressão ou de nascença, cor, tamanho e tipo do cabelo, etc. Após a conclusão do desenho pedimos que cada um atribuisse uma qualidade ao seu cabelo, uma palavra que fosse representativa daquilo que cada um pensa respeito do cabelo que possui. Algumas dessas imagens podem ser observadas a seguir:

Fotografia 13- Atividade auto retrato, produção dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

A análise dos desenhos, em geral, demonstrou que os alunos já possuem uma maior percepção acerca de seu próprio corpo: a cor da pele e a textura dos cabelos foram representados de forma bastante “fieis” à realidade. Durante a realização dos desenhos, os alunos levantaram algumas questões muito pertinentes em relação à percepção de si e também do outro.

Em relação à percepção de si próprios, percebemos que agora as crianças já começam a se abrir para a percepção de detalhes em seus corpos que remetem a uma identidade negra, como pode ser percebido na fala de uma das meninas: *“Tia, meu cabelo é liso, mas tem cachinho nas pontas, mas minha pele é negra. Eu sou negra”*.

Em relação à percepção que passaram a ter do outro, durante a realização da atividade, nos colocamos a observar as reações e falas dos alunos, dentre essas observações destacamos uma fala do aluno que, ao perceber que uma menina ia escolher um lápis para pintar a sua pele: *aposto que vai querer o “cor de pele”* a menina prontamente respondeu *claro que não vou pegar o marrom*. Nesse momento aproveitamos a fala para adentrar em algumas questões relacionadas novamente aos padrões que nos são impostos. Perguntamos aos alunos qual era o lápis cor de pele, e todos indicaram um lápis, que apresentava um tom rosado bem clarinho. Pedimos que passassem o lápis, um para o outro na roda e que procurassem entre eles um tom de pele que se assemelhasse àquela cor. Então eles perceberam que não existia entre eles nenhum aluno daquela “cor”.

Feita essa reflexão, sugerimos que procurassem entre os lápis que estavam disponíveis uma que mais se assemelhasse ao tom da sua pele, foram selecionados três tons: o marrom, o bege e o preto. Essa atividade possibilitou aos alunos um momento de reflexão sobre si próprios, permitindo que se discutisse e questionasse antigos conceitos e hábitos que nos foram impostos, ponto de partida para um processo superação de antigos estereótipos que ainda habitam os espaços escolares.

Encerrada a atividade inicial, passamos à parte prática da nossa intervenção: o ensaio da coreografia. Nessa aula percebemos que os alunos já sabiam exatamente o que fazer. Cada um já se direcionou aos respectivos instrumentos e pares, colocando-se em seus lugares aguardando o início do ensaio.

Com relação às atividades direcionadas aos meninos, percebemos que ainda existe a dificuldade de manter o ritmo no tambor e no reco-reco, isso porque o som que dita o ritmo é o do tambor, e muitas vezes o aluno se cansa, parando de tocar por sentir dor nas mãos ou se

desconcentrar perdendo o ritmo, parando a dança ao meio. A estratégia utilizada foi colocar duas crianças no tambor, pois, assim uma segurava o ritmo quando o outro cansava. Também fizemos um toque com apenas uma das mãos, pois, assim a criança podia ir revezando. Também escolhemos um batuque simples, um toque (mais lento) seguido de dois (mais rápidos), bem como no reco-reco, uma passada mais longa e outra mais curta.

Com as meninas, a principal dificuldade estava na atenção, pois ficavam preocupadas com o canto e o toque dos tambores e não se concentravam nos movimentos, uma vez que era necessário estar atento, já que os passos eram sempre iniciados ao início de cada refrão da toada. Outro fato está associado à falta de noção espacial, haviam alunas que não conseguiam entrelaçar entre as colegas sem esbarrar, ou não conseguiam fazer o entrelaço da maneira devida, comprometendo o movimento das meninas que vinham logo atrás. Ainda existiam aquelas que não obedeciam ao ritmo da roda. Acreditamos, porém, que essas questões foram sendo aperfeiçoadas ao longo de cada intervenção, uma vez que já podemos perceber alguns avanços, tanto na questão motora quanto nos aspectos cognitivos, do início do trabalho até o presente momento.

e) compreendendoos pontos de Jongo:

Realizamos nossa roda de conversa buscando compreender um pouco mais sobre os pontos ou toadas presente no Jongo, como já conhecíamos suas origens e utilidades nos tempos do cativeiro, nos dedicamos agora ao entendimento do que as letras querem dizer nos dias de hoje. Fizemos alguns questionamentos aos alunos sobre a história da prática para que relemberrassem e trouxessem à tona novamente os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, como forma de fixar ainda mais esses saberes.

Fizemos alguns apontamentos sobre como as práticas vem sendo ressignificadas com o passar dos anos de forma a atender às necessidades do atual tempo histórico. Hoje, não existe mais escravidão, dessa forma os cantos ganharam novos significado, passando a trazer em suas estrofes representações de fatos do dia a dia dos jongueiros, louvações aos santos da igreja católica e aos seus antepassados, dentre outras representações.

Para a atividade proposta, escrevemos no quadro três pontos de Jongo, para que os alunos pudessem observar: Ponto (1): *“vai morena, vai em casa passear (2x)/Esse samba é matuto morena, vamos dançar (2x)”*; Ponto (2): *“Oi, mataram meu carneiro!!/Auê, auê, auê/Deram a carne e os quatro pés/Auê, auê, auê/Eu não quero saber de nada /Quero meu carneiro inteiro*

(2x)”; Ponto (3): “*Tava dormindo/ Angomá me chamou/Disse levanta povo/Cativeiro se acabou*”.

Após a leitura dos pontos escritos na lousa, os alunos deveriam escolher e ilustrar apenas um deles, colocando na imagem o maior número de elementos possíveis para representar o que estava escrito. Feito o desenho pedimos que não indicasse qual ponto eles haviam ilustrado, assim, em seguida, deveriam mostrar os desenhos aos colegas, sugerindo que tentassem adivinhar qual era o ponto escolhido. Depois disso, cada um copiou a letra do ponto e deixamos expostos na sala de aula.

O objetivo dessa atividade foi levar os alunos a compreenderem as letras do Jongo, a partir da leitura, análise e ilustração. Quando sugerimos a ilustração, acreditamos que essa atividade levaria o aluno antes de tudo a refletir sobre o que estava escrito e o que aquele ponto estava tentando representar, algumas dessas produções estão expostas nas fotografias a seguir:

Fotografia 14 – Atividade de ilustração dos pontos de Jongo feita pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Durante a vivência prática da dança, percebemos que o passo inicial, quando as meninas se entrelaçam em roda, já havia sido dominado, dessa forma, incluímos mais um passo. Recorremos mais uma vez ao vídeo, e retiramos um novo movimento para incluir na coreografia. No movimento, as meninas colocam-se em roda de mãos dadas, enquanto uma delas se dirige ao centro da roda e dança livremente, em seguida ela deverá convidar outra menina para dançar juntas e depois ocupar o seu lugar na roda, assim sucessivamente, até que todas passem pelo centro da roda.

A escolha desse último movimento permitiu que as alunas tivessem um momento para dançar à sua maneira, sem impor uma coreografia marcada. Percebemos que as meninas criaram e reinventaram alguns passos para serem feitos individualmente e é nesse momento que percebemos como as práticas podem ser reinventadas e/ou ressignificadas, ganhando contornos próprios dos gostos individuais de cada sujeito que se coloca a praticar. Percebemos meninas pulando, realizando giros, enquanto outras movimentavam-se mais suavemente e/ou com movimentos mais sistematizados, garantindo uma diversidade de apropriações e ressignificações para uma mesma manifestação cultural, cujos conhecimentos foram repassados da mesma forma para todas as alunas.

f) vivências práticas do Jongo:

Nos dois dias que seguiram, não realizamos nenhuma discussão teórica, pois eram os últimos dias antes da apresentação final e os alunos estavam muito ansiosos para finalizar e acertar os últimos detalhes da coreografia. Assim, em um dos dias definimos a posição de cada um tanto na roda quanto nos instrumentos, como iniciamos e finalizaríamos a apresentação, além de dar os últimos ajustes na coreografia.

Fotografia 15 Ensaio no pátio externo



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Na aula posterior que foi o último antes da apresentação, fizemos o ensaio no pátio externo, local onde seria realizada a apresentação. Em função do barulho liberamos os meninos, que se dirigiram com a professora Liele para o pátio externo e ensaiamos com as meninas.

A coreografia final foi composta por três passos básicos: entrelaço em círculo, dança em duplas e roda com dança individual no centro, nessa sequência. Esses movimentos foram organizados, de modo a compor uma coreografia, em que o início e fim de cada um deles eram demarcados pela entonação do refrão do ponto cantado, assim, a cada vez que reiniciava o refrão, fazíamos um passo diferente.

g) socialização dos resultados na escola;

É chegado o tão esperado dia da apresentação na escola. Nesse dia foram apresentados os resultados de um trabalho desenvolvido ao longo de oito encontros. As crianças estavam ansiosas e animadas. Enquanto aguardávamos o início da apresentação as crianças esperavam na sala. Os meninos divertiram-se com o tambor do nosso convidado professor Daniel e fizeram muitas perguntas, a primeira: “*Professor esse tambor é de madeira macumba?*” e depois: “*Essa pele aqui é de verdade? Você matou o bicho pra fazer?*” e por fim “*Podemos tocar?*” mesmo o professor dizendo que faria muito barulho, bem devagarzinho e com muito cuidado ficaram lá batucando. Enquanto isso as meninas se preocuparam em dar os últimos retoques no cabelo e na maquiagem.

Nesse dia, a professora regente Gilda fez questão de estar presente junto aos seus alunos, percebemos que ela se preocupou em acalmar as meninas que estavam ansiosas e um pouco tímidas.

Fotografia 16 -Momentos antes da apresentação



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Iniciamos nossa apresentação falando um pouco sobre o trabalho que foi desenvolvido, do que se tratava e seus objetivos. Em seguida, contamos um pouco sobre a história do Jongo e explicamos que os alunos fariam uma apresentação acerca dessa manifestação cultural.

Fotografia 17- Apresentações iniciais



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Durante a apresentação os alunos tocaram, dançaram e cantaram o Jongo, sendo tudo realizado com muita segurança e a alegria. O ponto escolhido por ele foi retirado de um dos

vídeos assistidos pelos mesmos das apresentações do Jongo de São Benedito: *“Vai morena, vai em casa passear/ Vai morena vai em casa passear/ esse samba é matuto morena vamos dançar/ esse samba é matuto morena, vamos dançar”*. Todos os que assistiam acompanharam a apresentação, mantendo o ritmo com palmas.

Fotografia 18 - Apresentação final dos alunos do 5º ano



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Em seguida, passamos a fala ao professor de Educação Física Ms. Daniel, que esboçou mais algumas considerações acerca da história das manifestações culturais afro-brasileiras, o que são e o que representam para quem os pratica. Por fim, direcionou sua fala a duas manifestações em particular, que fazem parte da vivência do professor: a capoeira e o maculelê. Nessa oportunidade as crianças ouviram histórias e lendas. Vivenciaram a experiência de cantar e dançar a cultura afro-brasileira.

Fotografia 19- Vivência prática do maculelê



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

Encerramos nossa passagem pela EMEF Cricaré com a certeza que levamos um pouco da história e cultura dos povos afro-brasileiros de uma maneira dinâmica e prazerosa. Aos alunos do 5º ano deixamos um aprendizado que esperamos seja capaz de contribuir com os processos de formação da identidade de cada um deles. Surpreendendo nossas expectativas e medos, os alunos se envolveram de forma surpreendente em cada etapa da pesquisa, mesmo tendo que abrir mão das tão esperadas aulas de Educação Física, trocando a bola pelos tambores e reco-reco.

Fotografia 20- Sujeitos envolvidos no trabalho de pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal dos pesquisadores

6.3 ENCONTRO DE ÁREA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO MATEUS

A ideia de se estabelecer um momento de troca de experiências com os professores de Educação Física da rede municipal surgiu do desejo despertado em nós de dividir com os colegas de área alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo de nossa trajetória de pesquisa e ainda permitir que um número maior de professores tomasse conhecimento desse trabalho e pudesse futuramente utilizá-lo como suporte em seu fazer pedagógico.

Mais uma vez recorremos à coordenação de área da Educação Física para buscar parceria afim de que o encontro fosse viabilizado. No mesmo período a SME estava disponibilizando aos professores de Educação Física uma formação continuada para os que atuavam nos anos finais do ensino fundamental, com vistas às novas exigências da Proposta de Ensino

Municipal. Dessa forma, a sugestão dada pelo coordenador foi de que incluíssemos nessa formação um momento para se falar sobre o Jongo. Tomando em mãos o organograma da proposta (quadro x) incluímos as discussões sobre o Jongo dentro da temática “Atividades rítmicas, expressivas e culturais e a dança”.

Quadro 22- Organograma da formação continuada oferecida pela SME

Encontro	Temática abordada
1º Encontro – 24/09/2016	“A Educação Física Escolar – um novo olhar e os conteúdos na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal”; o futebol e a sua contextualização na prática pedagógica.
2º Encontro – 08/10/2016	“Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras e a capoeira – uma nova proposta”.
3º Encontro – 22/10/2016	“Frisbee e atletismo – o ensino do esporte da escola e na escola – uma nova proposta”.
4º Encontro – 29/10/2016	“Lutas– o ensino do esporte da escola e na escola – uma nova proposta”.
5º Encontro – 05/11/2016	“Rugby – o ensino do esporte da escola e na escola – uma nova proposta”.
6º Encontro – 19/11/2016	“Esportes radicais– o ensino do esporte da escola e na escola – uma nova proposta”.
7º Encontro – 26/11/2016	“Atividades rítmicas, expressivas e culturais e a dança – o ensino do esporte da escola e na escola – uma nova proposta”.
8º Encontro – 03/12/2016	“Coferbol e basquetebol – o ensino do esporte da escola e na escola – uma nova proposta”.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (setor de formação e Coordenação de Área)

Para falarmos sobre o Jongo, nos foram disponibilizadas duas horas, pois no mesmo dia também foram discutidas algumas questões sobre o Maculelê, outra prática afro-brasileira. A cada professor também foi disponibilizado um material de apoio impresso com as informações teóricas que foram passadas durante o encontro, para que pudessem utilizar em suas aulas.

Assim buscamos organizar esse encontro em dois momentos: 1) Explanação teórica sobre o Jongo: origem do Jongo; consolidação no Brasil; conceitos e caracterização da prática; elementos básicos (pontos, instrumentos e dança); processos de resignificação da prática; sua relação com a história do município; e sua disposição na proposta de Ensino; 2) Vivência prática: canto e dança.

Inicialmente apresentamos que aquele momento era parte de nossa pesquisa que encontrava-se em andamento, que um número maior de informações acerca do Jongo, principalmente no

que se refere às suas características locais, seriam disponibilizadas após publicação da dissertação, que se encontraria disponível para consulta em breve.

Durante a exposição teórica pudemos perceber que muitos professores desconheciam a prática do Jongo, ou conheciam por “ouvir falar”, atentamente observaram e fizeram considerações que refletiam esse desconhecimento. No imaginário dos professores percebemos que existe uma forte concepção dessa prática em sua ligação com rituais religiosos afro-brasileiros denominados “macumba”.

Esse fato ficou bem evidente na fala de uma professora, no momento em que explicávamos sobre a prática, quando apresentamos um *slide* que trazia a seguinte conceituação da prática: “Forma de expressão afro-brasileira, o Jongo integra percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia”, trecho extraído do texto Dossiê IPHAN: Jongo no Sudeste. Acreditamos que a palavra “magia” fez com que automaticamente se ligasse à ideia de “macumba”, pois a professora referiu-se especificamente aos “trabalhos” que são realizados nesses rituais. No entanto tentamos explicar, ainda que de forma superficial, que essa magia refere-se ao universo simbólico presente nesse tipo de manifestação, que pode ser representado de diferentes maneiras em cada grupo, mas que em nada se assemelha aos rituais ou trabalhos da “macumba”.

De antemão, quando questionados acerca do conhecimento dessa prática muitos professores afirmaram não conhecer, no entanto, quando foram apresentados alguns vídeos, percebemos que os professores encontraram em suas memórias lembranças da prática: “*eu já vi essa dança na festa de São Benedito*” ou ainda “*no meu bairro eu já vi eles se apresentando pelas ruas, mas hoje não vejo mais*”. Ao apresentarmos um vídeo do Jongo de São Benedito muitos professores identificaram entre os que dançavam alguns vizinhos e amigos, o que gerou um momento de grande descontração na sala.

Ao final da apresentação do vídeo, ainda na sala, sugeri que aprendêssemos o seguinte ponto: “*Vai morena, vai em casa passear, vai morena, vai em casa passear. Esse samba é matuto morena, vamos dançar, esse samba é matuto morena, vamos dançar*” (Jongo de São Benedito). Explicando que inicialmente os homens deveriam cantar e em seguida as mulheres responderiam. Fizemos um breve ensaio em sala e em seguida convidamos os professores para dançar no pátio externo.

Do lado de fora, apresentamos aos professores os reco-recos que foram utilizados na pesquisa com os alunos na escola, sugerindo que muitas escolas poderiam não possuir tais instrumentos, e que uma boa alternativa era buscar nos meios digitais diferentes maneiras de se produzir junto com as crianças seu próprio instrumento e, ainda, utilizando materiais recicláveis.

Colocamo-nos (mulheres) em duplas dispostas em roda, uma de frente para outra. Os homens se colocaram ao lado da roda com um tambor e os reco-recos. Iniciamos a dança, homens tocando e puxando o ponto e nós respondendo e dançando. Realizamos os mesmos movimentos feitos com as crianças na escola. O objetivo era permitir que os professores tivessem esse contato na prática, buscando romper com alguns preconceitos e estereótipos que foram concebidos em função do desconhecimento da manifestação enquanto tradição cultural de um povo.

Ao final, fizemos uma breve roda de conversa, permitindo que os professores expusessem sobre a vivência, tivemos um retorno muito positivo do momento. Os professores relatam que a dança é bem fácil de se ensinar, e que com certeza iriam realizar com seus alunos. Apontaram também para a importância daquele momento o que na fala de uma professora configurou-se como um momento em que se volta o olhar para algo que sempre esteve presente mas nunca percebida a sua importância.

Em função do tempo, não foi possível estender muito a conversa, então sugerimos um questionário a ser enviado via e-mail, para todos os presentes, o retorno foram de apenas oito questionários respondidos. Composto por nove questões dissertativas, o questionário teve por objetivo investigar as visões dos professores sobre o Jongo e como o tema vem sendo desenvolvido nas escolas da rede municipal.

A primeira questão focou em identificar a quanto tempo o professor atua na rede municipal e para quais níveis de ensino. No quadro (23) podemos perceber que os questionários conseguiram abordar todos os níveis de ensino na qual a disciplina de Educação Física, além de professores com diferentes tempos de atuação:

Quadro 23- Informações sobre tempo de serviço e níveis de atuação dos professores entrevistados

Sujeito	Tempo na rede	Níveis de ensino
A	13 anos	Fundamental I e II
B	8 meses	Fundamental I, II e correção de fluxo
C	14 anos	Fundamental II e ensino médio
D	8 anos	Fundamental I e II
E	5 anos	Fundamental I e II
F	9 meses	Fundamental I
G	15 anos	Fundamental I
H	10 meses	Fundamental I

Fonte: Dados obtidos pelos pesquisadores

A segunda questão tratou das concepções que os professores possuíam acerca da prática, haja vista que o questionário foi aplicado após a formação. As respostas em geral apontaram similaridades, os professores percebem a prática como parte da história e cultura local, dessa forma, o trabalho do professor deve ser de orientar os alunos para a valorização da cultura permitindo a perpetuação da mesma. Para o professor (B) “as manifestações culturais e artísticas desempenham papel fundamental na formação e valorização cultural. Sem essas práticas, há uma perda da memória afetiva e da historicidade de toda uma geração”.

Percebemos também que após a formação pode ter ocorrido uma abertura para se pensar outras práticas além da capoeira, o que pode ser observado na fala do professor (E) “quanto a concepção que eu tinha que faz parte da cultura brasileira, assim como a capoeira, fazem parte do patrimônio imaterial do Brasil, mas não dava tanta importância, talvez por eu nunca ter vivenciado, nem acompanhado alguma apresentação”.

A terceira questão questionou acerca das formas como os professores trabalham as manifestações culturais afro-brasileiras em suas aulas. Dos oito professores apenas um respondeu nunca ter trabalhado essa temática. No entanto, percebemos que dentre as formas apresentadas muitos se referiram ao trabalho da capoeira, como única prática trabalhada, afinal a capoeira é uma das práticas culturais afro-brasileira de grande aceitação nas escolas. Outro professor respondeu ter desenvolvido o Jongo, mas apenas a parte teórica, por meio de vídeos e aulas expositivas. E também houve respostas que apresentaram o desenvolvimento dessa temática em eventos realizados na escola, que podemos supor que seriam realizados no mês de novembro, onde geralmente nas escolas é “celebrada” a consciência negra.

Sobre as maiores dificuldades ao se trabalhar essa temática, discutida na questão quatro, muitos professores citaram não saber lidar com a questão religiosa ao mesmo tempo em que a falta de conhecimento também foi muito citada, observe o exemplo do professor (B) “primeiramente, a barreira religiosa. Em seguida, a falta de conhecimento do professor. Pretendo me aprofundar no assunto no ano que vem”.

Acreditamos que o não saber lidar com possíveis enfrentamentos relacionados à religião presente nessas manifestações ocorre justamente em função do professor desconhecer a prática. Alguns professores afirmaram não ser de São Mateus e ainda afirmaram não ter encontrado registros acerca dessas práticas ao acesso do professor. Acreditamos ser necessário o conhecimento dessas questões para que possam se romper alguns estereótipos que causam desconforto ao lidar com temas dessa natureza, conforme podemos perceber na resposta a seguir:

Sempre me senti desconfortável ao trabalhar a temática porque nunca tinha vivenciado outras manifestações culturais que não fosse a capoeira, como o jongo, por exemplo. Como não tinha domínio e conhecimento do mesmo, achava melhor passar batido. Mas ao vivenciar na formação continuada de educação física, a visão que eu tinha que era algo difícil de ser trabalhado mudou, pretendo sim, a partir de 2017 incluir não apenas a capoeira em minhas aulas, mas o jongo, o maculelê, o congo e outras manifestações que estiverem na proposta de ensino (Professor E).

A questão cinco buscou informar sobre conhecimento da prática do Jongo por parte dos professores, as respostas para essa questão demonstraram que eles conhecem muito pouco a prática: “conheço de ouvir falar”, “já vi, mas nunca trabalhei em minhas aulas” e “já vi na praça da rodoviária em 2010”. No entanto, o que se percebe dessas falas é que essa limitação sobre o que se trata a prática acaba por limitar seus campos e desenvolvimento na escola, pois não existe nenhum tipo de fator que gere o interesse para esse trabalho, isso fica evidente na fala do professor (E) que sobre o Jongo afirma conhecer “só de nome, nunca tinha vivenciado, nunca assisti uma apresentação de Jongo, nunca tive interesse”. Somente o professor (A) afirmou ter vivenciado o Jongo e outras práticas ao longo de sua vida “sim, na infância tive bastante contato com o Jongo, Reis de Bois, Alardo e a festa junina”.

Sobre a experiência de dançar o Jongo, discutida na pergunta seis, em todas as respostas obtivemos respostas positivas em relação à vivência desse momento: “gostei”, “adorei”, “gostei muito”, “significante” e “maravilhoso” foram palavras utilizadas para descrever o sentimento de dançar Jongo. Percebemos também que para a maioria dos professores esse foi o primeiro contato com a prática, tanto em relação ao conhecimento teórico quanto prático, no

entanto, o relato do professor (A) nos chamou a atenção, por ser o único a afirmar ter tido o contato com a prática na infância: “Gostei muito, pois, me reporte aos tempos de infância, de adolescência”.

Outros professores tomaram a experiência como motivação para buscar aprofundar o conhecimento das práticas culturais locais, expressando o desejo de aplicar tais conhecimentos em suas aulas: “vou aprofundar no assunto, achei muito interessante” (PROFESSOR B).

Ainda nesse sentido, o momento de formação serviu também para demonstrar que esse conteúdo pode ser facilmente desenvolvido nas aulas de Educação Física “percebi que é algo simples de ensinar” (PROFESSOR D) e ainda para o professor (E) o momento foi “um divisor de águas. A experiência que foi proporcionada mudou minha visão a respeito do Jongo. Percebemos que não é difícil trabalhá-lo como conteúdo da Educação Física e que não precisa ter tanto domínio para executá-lo”.

As falas dos professores (D) e (E) apresentadas anteriormente nos levam a refletir sobre a necessidade de aproximação dos professores de Educação Física com as práticas culturais locais, pois, conforme observamos, o simples fato de dançar o Jongo apresentou-se como um divisor de águas na vida deles, no momento em que se rompe com uma visão estereotipada dessas práticas e se abre para o interesse de conhecê-las e levá-las para seu fazer pedagógico.

Ainda sobre a experiência possibilitada na formação, os professores foram questionados sobre como esse momento foi capaz de influenciar seu fazer pedagógico (questão sete), em todas as respostas identificamos que sim. Para além da simples constatação percebemos que esse momento representou uma possibilidade para o difícil movimento de superação de estereótipos que se rompessem com alguns estereótipos que geram o preconceito e a discriminação de temáticas de cunho étnico-racial. Percebemos nos relatos dos professores que os conhecimentos compartilhados no encontro foram capazes de despertar o desejo de incluir essa temática em suas aulas, por acreditarem que: “[...] enriquecerá a Proposta Curricular do município de São Mateus” (PROFESSOR A), já o professor (C) apresentou que o momento “mostrou proposições desse fazer na prática e do rico acervo cultural que é o Jongo”. E por fim, o professor (D) considera que a formação foi capaz de levá-lo a perceber a prática com um novo olhar, reconhecendo que “uma vez que vivenciamos é mais fácil transmitir o conteúdo”.

Na questão oito buscamos compreender o que falta para que as manifestações culturais sejam efetivamente inseridas no currículo das escolas. Dentre as respostas apresentadas observamos uma maior recorrência de referência à necessidade de mais formações como essa que foi ofertada, isso porque eles acreditam ser a falta de conhecimento o maior empecilho para se realizar esse conteúdo em suas aulas. Outra questão levantada pelos professores foi a percepção que os mesmo possuem da falta de apoio dos órgãos competentes: “Acredito que a Secretaria de Cultura deveria promover eventos para divulgar tais manifestações. Desta forma pode ser que alguém se interesse pela prática e a perpetue” ressaltou o professor (B), ou ainda, como expôs o professor (E) falta também “o assunto ser melhor divulgado pela Secretaria de Cultura e pela mídia”.

No entanto, o professor (C) acrescenta que também se faz necessário que o próprio professor reconheça o significado dessas manifestações para que, só a partir daí, possam inseri-las em suas aulas, para isso é preciso “planejamento do professor e pesquisa para que ele conheça e reconheça esse rico conteúdo que faz parte do patrimônio imaterial da cultura local, diversificando as suas aulas, para além do esporte”.

Por fim, a questão nove sugeriu que os professores fizessem uma avaliação desse momento de formação, “de extrema valia”, “ÓTIMO” e “enriquecedor” foram as palavras que traduziram o sentimento tido pelos professores em relação à formação. Os professores acentuaram que a articulação entre os conteúdos teóricos e práticos abordados no encontro permitiu que assimilação dos saberes se desse de uma forma muito significativa. Apesar do pouco tempo destinado a esse encontro acreditamos que ele tenha sido essencial para muitos dos professores que ali estavam presentes, sendo capaz de romper com certas narrativas que limitavam a perpetuação da prática, conforme evidencia o professor (E) “mudou minha visão, mudou minhas concepções”. O professor (C) avalia o encontro sendo de “extrema valia para a formação continuada do professor, pois trouxe a tona, permitindo uma discussão acerca dos diferentes entraves que possivelmente dificultava o desenvolvimento dessa prática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ô a roda para, não para não, ô a roda para não
para não, Ô a roda para, não para não, ô a roda
para não para não...

Olelê, olelê, olelê, olelê...

Ô a roda para, não para não, ô a roda para não
para não, Ô a roda para, não para não, ô a roda
para não para não...

Olelê, olelê, olelê, olelê...

Ponto de encerramento do Jongo de Santo
Antônio

Nossas considerações finais não poderiam iniciar-se senão afirmando que na Educação Física escolar a cultura popular pode apresentar-se como um conteúdo articulado às práticas de ensino que compõem a vasta gama de possibilidades permitidas pela disciplina, afirmativa justificada em nossas intervenções e ainda em concordância com o pensamento de Jean-Claude Forquin (1993) apud Vago (2010, p. 27): “culturasui generis, com potencial de ‘influenciar o conjunto de práticas culturais e os modos de pensamento que têm curso num dado país num momento dado’”.

Esse trabalho de pesquisa partiu inicialmente do entendimento que, historicamente e por um longo período, a disciplina de Educação Física foi utilizada para a manutenção de ideias e pensamentos das elites políticas dominantes em nossa sociedade. No entanto, caminhamos no sentido de superação dessa percepção, reconhecendo a “força” que a disciplina foi capaz de exercer em outros tempos históricos, e trazendo-a para nosso tempo presente em uma caminhada em sentido oposto aos que guiaram-na anteriormente. Agora, ainda que a passos curtos, o caminho trilhado busca atender às exigências de uma nova sociedade, que se diz mais democrática, o que só foi possível a partir de um movimento de valorização e abertura para as diferentes manifestações da cultura advinda das camadas populares.

A natureza do tema pesquisado exigiu que estabelecêssemos inicialmente um movimento de reflexão sobre os papéis desenvolvidos pela Educação Física hoje, no cenário atual educacional. Dessa forma, os estudos históricos que tiveram por base autores como Ghiraldelli Junior (1991) e Castellani Filho (1988) nos guiaram para a percepção de que, por muitos anos essa disciplina foi mantida e regulada pelo Estado, cumprindo o papel de disseminar ideais hegemônicos ditados pelas necessidades políticas e sociais, durante

processo de construção de uma sociedade brasileira tida como objeto de desejo da força política dominante. Enquanto se mantiveram controladas, as práticas de ensino da Educação Física limitavam-se a perpetuação de uma ideia de corpo em que a parte “humana” ou mais “humanizada” era totalmente desconsiderada. O corpo sempre esteve a serviço de outrem, para ser moldado e domesticado no cumprimento de fins ditado pelo poder, negando sua função dentro dos processos de formação das identidades do povo brasileiro.

Mas se a sociedade tem se modificado, sendo os ideais almejados no passado não aplicáveis ao tempo histórico em que vivemos, qual o papel da Educação Física na escola nos tempos atuais? Hoje, a Educação Física encontra-se em um momento de busca por afirmação e reconhecimento como disciplina escolar, entretanto, ainda é percebida por muitos como uma prática descontextualizada do ambiente educacional, pois, encontra-se ainda em momento de transição, afirmando seu espaço em uma nova conformação de escola e da própria disciplina, em que se valorizam as características individuais e bagagem cultural do sujeito no processo de construção de sua cidadania.

A partir do momento em que se questiona o seu papel na escola (após 1980), a Educação Física começa a perceber-se enquanto possibilidade de discussão em busca de uma sociedade que se almeja “mais democrática” (apesar dos duros golpes que tem sofrido nossa frágil democracia). Pensar a Educação Física escolar mais democrática, dentro de uma perspectiva sociocultural, nos remete à valorização da cultura corporal dos alunos, trazendo para a discussão e vivência prática aqueles movimentos que possuem relação direta com os processos de interação historicamente construídos na relação entre os grupos sociais e a sociedade. Essa interação confere ao conjunto de movimentos corporais simbologias e significados que lhes são próprios, traduzidos em práticas distintas denominadas manifestações culturais.

No entanto, a transição de uma Educação Física biologicista para a perspectiva sociocultural caminha a curtos passos, principalmente nos locais mais afastados dos grandes centros urbanos. Tomando como exemplo município de São Mateus, por ser localizado no interior do Estado, as discussões que pautaram a necessidade de modificação das disposições curriculares da disciplina de Educação Física só foram evidenciadas nos últimos anos, o que culminou no desenvolvimento de práticas de ensino com base em um currículo quase que exclusivamente esportivista até o ano de 2014.

Essas modificações caminham a passos curtos, se analisarmos, por exemplo, as considerações acerca da Proposta Curricular de São Mateus perceberemos que, aqui, o currículo da disciplina de Educação Física não acompanhou essas transformações, uma vez que, até o ano de 2015 vigorou um currículo de caráter quase que exclusivamente esportivista. No entanto, apesar dessa reformulação da proposta ser considerada um grande avanço, o próximo passo se torna ainda mais difícil: a adaptação dos professores à essas novas exigências, pois, ante ao desafio que altera toda sua rotina, se faz necessário que o professor reconheça a importância dessas transformações e a responsabilidade de sua função nesse processo.

Acerca da percepção tardia da importância da Educação Física nesse município e da urgência na reformulação do currículo podemos atribuir ao fato de até o ano de 2014 não haver na Secretaria Municipal de Educação nenhum tipo de representação que pudesse colocar em pauta, a nível governamental, os anseios e dificuldades enfrentados por essa disciplina na escola. Por esse motivo, durante onze anos o currículo de Educação Física não foi debatido e não sofreu nenhuma adaptação, ao contrário das outras disciplinas, que por possuir um coordenador de área, foi reformulando e readaptando seus currículos ao longo dos anos. Assim, poderíamos atribuir a essa representatividade alguns créditos dos avanços percebidos na Educação Física nos últimos anos.

Da mesma forma, as práticas culturais locais só foram pensadas nessa nova reestruturação curricular, antes somente a capoeira era abordada, mas, dentro de uma abordagem mais generalista, sem ênfase alguma na perspectiva local. Os estudos realizados na elaboração dessa pesquisa apresentaram que a capoeira é bastante difundida nas escolas em todo o país, apesar de muitas vezes não se apresentar inserida na aula de Educação Física, mas em projetos extra curriculares, realizados principalmente no contraturno escolar.

Sobre a grande atenção dispensada à capoeira podemos atribuir à sua história de emergência de uma cultura marginalizada até sua promoção à esporte reconhecidamente nacional e internacional. Por esse motivo, tornou-se disseminado e conhecido em todos os cantos do país, o que acabou por tornar seu conhecimento mais acessível aos professores e alunos, além de facilitar sua aceitação no espaço escolar. Percebemos que não somente nas escolas, também o meio acadêmico tem dedicado uma grande atenção à capoeira, bastou analisar os anais de um dos eventos mais importantes da área para percebermos que a capoeira é uma das maiores referências da cultura afro-brasileira na Educação Física de modo geral. Essas questões apontam para a necessidade de se abrir o leque de possibilidades e voltar o olhar

para a diversidade existente na cultura afro-brasileira. Assim, apontamos para a urgência de que sejam desenvolvidas novas e diversificadas pesquisas que abordem a amplitude de possibilidades dessa área, visando uma maior visibilidade para essas práticas.

Essa necessidade de olhar para diversidade das práticas culturais afro-brasileiras já vinha sendo percebida por nós há algum tempo, motivando a escolha do Jongo como objeto de estudo nessa pesquisa. Em São Mateus essa prática configura-se como um forte elemento na história e cultura local, afinal, configurando-se como uma tradição cantar e dançar o Jongo na praça da cidade no dia do seu padroeiro, São Benedito. Nesse dia, além das apresentações o Jongo costuma acompanhar a procissão do santo pelas ruas da cidade, acompanhado sempre de uma multidão de pessoas.

Durante todas as etapas da pesquisa buscamos encontrar maneiras para desvelar a prática do Jongo, para a partir daí pensá-la como uma prática que pudesse ser facilmente desenvolvida as aulas de Educação Física. Sabíamos que as formas como as práticas culturais afro-brasileiras estavam sendo inseridas na escola não correspondiam aos nossos ideais de pesquisa. Essa afirmação é justificada com base nos estudos de Silva (1999), que teceu importantes críticas sobre os modos em que a temática era abordada na escola; segundo esse autor, desde os livros didáticos à definição de momentos específicos para serem realizadas atividades dessa natureza, tem contribuído para afirmar dia após dia a diferença e superioridade de brancos em relação aos negros.

A forma encontrada por nós foi desenvolver uma intervenção que estivesse realmente inserida na aula de Educação Física, e que isso ficasse compreendido pelos alunos. Não esperamos o mês de novembro para tratar dessa temática, e ainda demonstramos que muitos dos conhecimentos necessários à prática do Jongo estavam diretamente relacionado ao conteúdo que já vinham sendo desenvolvidos na disciplina, como o ritmo, a coordenação motora, os movimentos corporais dentre muitos outros. Dessa forma, conseguimos quebrar a estranheza e a rejeição de algo que poderia parecer-lhe extremamente novo e desarticulado da sua rotina habitual.

Assim, nós apresentamos aos alunos empenhados em ensinar o Jongo, no entanto, o que se estabeleceu em nossos encontros foram momentos de trocas e aprendizados mútuos que contribuíram significativamente na forma de lidar com temáticas dessa natureza. Percebemos que o medo não pode ser um entrave, ele é sempre superado quando o conhecimento é capaz de nos permitir segurança em nossas ações. Isso não significa afirmar que o professor deva ter

o pleno saber de tudo que ensina, na verdade o que se espera do professor é humildade para lidar com aquilo que ele não sabe e tranquilidade para lidar com possíveis atravessamentos que possam escapar ao seu planejamento.

O medo da rejeição ao Jongo foi quebrado logo no primeiro contato com a prática da dança, com todas as suas cores, movimentos e musicalidade tivemos uma aceitação imediata, todos os alunos participaram efetivamente em todas as intervenções, mesmo com o agravante de todas as aulas serem realizadas dentro da sala de aula. Além disso, o ensino do Jongo apresentou-se como uma alternativa fácil, simples e barata, pela possibilidade de confeccionar seus instrumentos com materiais alternativos e pela dança ser realizada a partir de movimentos simplificados que ainda puderam ser adaptados de acordo com as limitações motoras do grupo.

Para além do prazer possibilitado pelas rodas de Jongo na sala de aula, também pudemos perceber importantes mudanças nas formas de perceber a prática. A cada experiência compartilhada, percebíamos que os mesmos levavam para seu dia a dia, fator que nos motivava, a buscar a cada nova intervenção articular as vivências práticas a algum conhecimento teórico que viesse contribuir com a aceitação da identidade de muitas daquelas crianças. Aos alunos atribuímos a missão de disseminadores do conhecimento, frisando sempre que as manifestações preconceituosas tinham como fundamento a falta de conhecimento, e que assim, portadores do saber, deveriam levá-lo ao maior número de pessoas possível, e isso era relatado todos os dias por alguns deles logo quando entrávamos na sala.

Com relação aos movimentos que compõem as coreografias do jongo, em sua maioria são muito simples e de fácil adaptação de acordo com as limitações motoras dos grupos trabalhados. Em nossas intervenções foi possível realizar uma roda de Jongo com basicamente três movimentos articulados e organizados, cujo único desafio foi manter certa harmonia com o ritmo estabelecido pelas batidas dos tambores. Percebemos que a maior dificuldade tanto para os meninos quanto para as meninas esteve relacionado ao ritmo, sendo necessário encontrar atividades que os levassem a compreender como o ritmo é marcado e como ele se faz presente nessa prática. Nesse ponto, é preciso sempre estar atento a essas limitações que podem surgir, nossa estratégia foi buscar uma atividade que fizesse com que as crianças compreendessem o que era o ritmo para, só depois, continuar a nossa intervenção com a prática do Jongo.

Toda nossa iniciativa, de levar essa manifestação cultural para dentro da escola, representou também em um caminho importante na disseminação da cultura local. Porém, antes disso é preciso fazer com que o professor tome nota dessa necessidade e encontre possibilidades de se aproximar dessas manifestações para conhecê-las e vivenciá-las. Pois percebemos em nossa intervenção com os professores que, após o conhecimento da prática, suas concepções se modificaram e muitos expressaram o desejo de se conhecer mais e, ainda, de levar esse conhecimento para suas aulas. Para isso tornam-se necessários novos momentos de formação, além de um incentivo por parte da administração pública municipal para a manutenção dos grupos.

Para encerrar nossas considerações finais, retomamos uma problemática já apresentada em pesquisas anteriores, que de lá para cá, em quase nada se modificou. Dessa forma afirmamos novamente, que o Município de São Mateus muito pouco tem se dedicado à manutenção de sua cultura, no que se refere à promoção de políticas públicas de incentivo, promoção e manutenção das manifestações culturais locais. O resultado dessa falta de atenção tem ficado cada vez mais evidente, ao percebermos que se tornam cada vez mais raras apreciar apresentações dessas práticas. Falando mais especificamente do Jongo, tivemos a oportunidade de ouvir dos próprios praticantes suas dificuldades e justificativas para a diminuição dessas apresentações.

Sobre o Jongo, nas conversas com as jongueiras, percebemos que essa prática tem perdido força nesse município. Conforme nos foi relatado por D. Edézia, nos tempos mais antigos os grupos costumavam se apresentar com mais frequência, visitavam residências e igrejas e se reuniam depois das rezas, tocavam na praça local em que era possível qualquer pessoa participar da dança, hoje isso esses momentos se tornaram raros.

Os grupos têm encontrado muitas dificuldades para manter vivas as suas tradições, a principal delas está relacionada à falta de recursos financeiros, para a realização de suas atividades. Tanto no Jongo de São Benedito quanto no de Santo Antônio as reclamações são idênticas, além de roupas, instrumentos e espaço físico, no entanto, a falta de transporte para o deslocamento dos grupos para os locais de apresentação é o maior empecilho, isso porque são essas apresentações que dão sentido aos encontros, ensaios e preparação. Essas questões somadas ao fato de muitos praticantes estarem envelhecendo, ao mesmo tempo que tem sido cada vez mais difícil atrair os jovens para a prática tem preocupado não somente os jongueiros mas todos aqueles que se colocam juntos na luta por manter essas tradições ativas.

Por fim, encerramos afirmando que para muito além do crescimento acadêmico, possibilitado pela dedicação assumida nessa pesquisa, todas as etapas desse trabalho contribuíram, principalmente, para nosso crescimento pessoal. Do contato com as mulheres jongueiras, que reforçam nossa força enquanto mulheres, ao desenvolvimento das atividades com as crianças na escola, reconhecendo nosso papel de educadoras, tudo contribuiu para despertar em nós a sensibilidade para perceber nosso papel na sociedade. E isso nos faz crescer enquanto (ser) humano que somos.

REFERÊNCIAS

Adama Paris fashionevents2016.Dakar Fashion Week.Disponível em: <<http://www.dakarfashionweek.com/index.php/dakar-fashion.html>> Acesso em:21 set. 2016.

ALMEIDA, Juliana A. de; SOARES, Antônio Jorge G.; SILVA, Otávio G. Tavares da.A reflexividade nos discursos identitários da capoeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI>> Acesso em: 10 jul. 2016.

ANDRADE, Patricia Gomes Rufino. **Olhares sobre Jongos e Caxambus: Processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras**. 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ARAÚJO, Benedito Carlos Libório Caires et al. Avanços sobre a compreensão da capoeira no século XXI: reflexos de sua relação com as políticas neo-liberais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17/4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

ARAÚJO, Benedito Carlos Libório Caires. O caráter contraditório da capoeira, das suas possibilidades e de seus limites: parceria público privado como expressão de política pública para capoeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16/3., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI>> Acesso em: 10 jul. 2016.

ARAUJO, Benedito Carlos Libório Caires; SANTOS, Bartira Telles Pereira; MATEUS, Paulo Henrique Barbosa. “Sou discípulo que aprende, sou mestre que dá lição...”, a docência sob a lógica capitalista: a mercadoria aula de capoeira e seu processo de alienação do seu produtor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE,17/4.,2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

AS sementes de Angelim. Direção: Fabiola Melca. Imagem: Fabiola Melca. Realização: Federação de Assistência Social e Educacional (FASE). 2015. 38'52 min. Disponível em: <<https://quilombosecaicaras.wordpress.com/2015/06/22/documentario-as-sementes-de-Angelim/>> Acesso em: 03 de dez. 2015.

BETTI, Irene Conceição Rangel. **O prazer em aulas de educação física escolar: perspectivas discentes**. 1992. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação Física. Campinas. 1992.

BINS, Gabriela Nobre; GRECO, Gabriela Cunha. Ciranda dos Orixás. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17/4.,2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou ofício do historiador**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2001.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PASQUA, Livia de Paula Machado. O floreio na capoeira: sua dimensão espetacular e alegórica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19/6., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...**Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice>> Acesso em: 10 jul.2016.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Jongo no Sudeste**. Brasília: MINC/IPHAN, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, v.3. 1998.

BRASIL. Lei 10639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 08 fev 2017.

BOSI, Ecileia. Memórias da cidade: lembranças paulistanas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 198-211, 2003.

BOSI, Ecileia. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1983.

CAPAI, Humberto (coord.). **Atlas do Folclore Capixaba**. Usina de imagem; Espírito Santo, SEBRAE, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **A cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAGAS, Camila dos Santos; GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. Educação Física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, nº 154, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd154/educacao-fisica-no-brasil-tendencias-constituídas.htm>> Acesso em: 27 mai. 2016.

COSTA, Neuber Leite. Capoeira e política cultural: “o início, o fim e o meio”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18/5.,2013, Brasília. **Anais eletrônicos...**Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice>> Acesso em: 10 jul. 2016.

COSTA, Paula Cristina da; LOUREIRO, Fábio Luiz; FERREIRA, Jéssica Karina Silva. Capoeira na UFES: democratizando sua prática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17/4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

COSTA, Wanderleya Gonçalves; SILVA, Vanisio Luiz. A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios brasileiros. **Revista Educar**, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a16n36.pdf>>. Acesso em:???

Dança afro-brasileira nas oficinas do ensino médio inovador: primeiras vivências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19/6., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice>> Acesso em: 10 jul.2016.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2010. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DIAS, Aline Oliveira. Congado e imaginário social: as diferenciações entre as Guardas Moçambique e congo em Belo Horizonte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16/3., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI>> Acesso em: 10 jul. 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões: Revista de História da UFES**, n.21, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485/1981>> Acesso em: 30 nov. 2015.

ELLER et al. A olimpíada escolar e a esportivização da Educação Física no Espírito Santo: continuidades e descontinuidades (1946-1954). **Revista de Educação Física/UEM**, v. 26, n. 3, p. 389-400, 3. trim. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832015000300389&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 10 jul.2016.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira et al. A capoeira na “roda” científica brasileira (1980 a 2006): pluralidade e/ou fragmentação? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16/3., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI>> Acesso em: 10 jul. 2016.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **Donos do lugar: territorialidade quilombola do sapê do norte**. 2009, 528 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós- Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

FOERSTE, Erineu; LUDKE, Menga. Avaliando Experiências Concretas de Parceria na Formação de Professores. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. v. 8, n. 4, dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAVA, Neuza Cristina; JARDIM, Marcelo Bittencourt. Corpo e movimento: o descobrimento do corpo na educação infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, ed. 22, 10 novembro 2015. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/corpo-e-movimento-o-descobrimiento-do-corpo-na-educacao-infantil>>. Acesso em: ????

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia critico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3º ed. São Paulo:Edições Loyola, 1991.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/revista/index.php/RBCE/article/view/172/181>> Acesso em : 26 de mai. de 2016.

GUSMÃO, Álvaro Bergamini; NET, Alvaro Rego Millen; SALVADOR, Marco Antônio Santoro. Memória da capoeira na região sul-fluminense. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18/5., 2013, Brasília. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice>> Acesso em: 10 jul. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JACOB, Hemanuelle Di Lara Siqueira; RODRIGUES, Aneleyce Teodoro; FALCÃO, José Luiz Cirqueira. As relações étnico-raciais e de gênero no currículo da escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19/6., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos**...Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice>> Acesso em: 10 jul.2016.

JUNIOR, Clair da Cunha Moura. Caxambu: Olhares para além do horizonte. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KANITZ, Roberto Camargos Molcher. Lazer, Capoeiras e História Oral: aproximações interdisciplinares possíveis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16/3., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI>> Acesso em: 10 jul. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira.** Coleção Espaço, 3º ed., São Paulo: Edições Loyola, 1991.

LOCATELLI, Andréa Brandão. **Saberes docentes na formação de professores de Educação Física: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica.** 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LUZ, Natália. **A moda africana conta nossa história. Eu me sinto uma mediadora entre a África e o resto do mundo, conta Adama Paris.** Texto disponibilizado em 17 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/moda-africana-counta-nossa-historia-eu-sinto-uma-mediadora-entre-africa-e-o-resto-mundo-diz-adama-paris>> Acesso em: 21 set. 2016.

MACAMO, Joaquim Arestides; AZEVEDO, Naiade Schardosim de. Ensinando práticas corporais de origem afrobrasileira e africana na Educação Física Escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18/5., 2013, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice>> Acesso em: 10 jul. 2016.

MACHADO, Carlos. **O ECA e as relações étnico-raciais.** Texto disponibilizado em 31 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/4969/o-eca-e-as-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em:

MAROUN, Kalya. O corpo no jongo: espaço para a emergência de uma indetidade[sic] quilombola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18/5., 2013, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice>> Acesso em: 10 jul. 2016.

MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner dos; KLIPPEL, Marcos Vinicius; ROSA, Amanda de Pianti; VOTRE, Sebastião Josué. Educação Física na Educação Infantil: Produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr/jun, 2014.

MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de; LOPES, Beatriz Ruffo; LARA, Larissa Michelle. Imagem, Educação Física e Capoeira: contribuições do filme Besouro como recurso didático-pedagógico e investigativo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17/4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

MORAES, Antonio Carlos; BORGES, Marina Z.; JÚNIOR, Wallace Moura. As práticas corporais no campo das manifestações culturais no Espírito Santo: a prática do congo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16/3., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI>> Acesso em: 10 jul. 2016.

MOREIRA, Antomio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>> Acesso em: 08 fev 2017.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Jorge Felipe; REIS, Rômulo Meira; CHAVES, Simone Freitas. Eu sou da lira não posso negar: malandros e capoeiras do rio antigo à era Vargas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18/5., 2013, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice>> Acesso em: 10 jul. 2016.

MOURA, Maria Lúcia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa: Elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005.

NASCIMENTO, Debora; ROCHA, Maria Celeste. Significação das experiências de estágio na Educação Física: os elementos da cultura de matriz indígena e africana na educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19/6., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...**Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice>> Acesso em: 10 jul.2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. vol.33, n.3, Porto Alegre Jul/Set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000300010> Acesso em: 01 de jan. 2016.

NEPOMUCENO, Eric Brasil. et al. **Pelos Caminhos do Jongo e do Caxambu: história, memória e patrimônio**. UFF. Disponível em: <http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/pelos_caminhos_do_jongo.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2016.

NOZAKI, HajimeTakeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004, 399 f. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Gleisy/Downloads/Nozaki_Tese.pdf> Acesso em: 10 jul. 2016.

PASQUA, Livia de Paula Machado; BORTOLETO, Marco Antônio Coelho. Capoeira: notas preliminares sobre sua dimensão acrobática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17/4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista da faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>> Acesso em: 03 jul. 2016.

POLEZE, Graziela Martins Lopes. **A Educação Física no Colégio Estadual do Espírito Santo: Atores, Práticas e Representações (1943-1957)**. 2014, 113 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) –Programa de Pós-Graduação em Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

POLLACK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <<file:///C:/Users/Neidi/Downloads/1941-3420-1-PB.pdf>> Acesso em: 08 fev 2017.

POLLACK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p.3-15, 1989. Disponível em:<http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf> Acesso em: 08 fev 2017.

PORTAL DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA. **Traje**. Disponível em: <http://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_VI.php> Acesso em: 21 set. 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS. **Edital de convocação**. São Mateus, 2016. Disponível em: <http://www.saomateus.es.gov.br/site/processos_seletivos/Convoca%C3%A7%C3%A3o%20Concurso%20P%C3%ABlico%20-%20Cargos%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sa%C3%BAde.pdf>. Acesso em:

QUINQUIM, Marli. **O curso de educação física na Ceunes/Polo Universitário: contribuições a educação básica de São Mateus**. 2012. 144 f. (Monografia de Especialização em Ensino na Educação Básica) Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo/Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2012.

RADICCHI, Marcelo Rocha. A pre-sença da capoeira na “vida” de alunos em duas escolas municipais de São José, SC. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 17/4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

RANGEL, Gleisiele Saraiva. **A escola e as questões étnico-raciais: perspectivas no ensino de Educação Física**. Monografia (Especialização em Ensino na Educação Básica). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2013.

RANGEL, Renato Alexandre. Festa e Funeral: contradições e aproximações em uma comunidade quilombola do Paraná. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17/4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

REINHOLD, HelgaHinkenickel. **O sentido da vida: prevenção do stress e Burnout do professor**. 2004, 189 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/386/1/TESE%20COMPLETA-Doutorado%20-%20Helga%20Heinhold.pdf>> Acesso em: 18 mai. 2017.

ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. A capoeira da escola: um relato de experiência de um projeto de extensão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16/3., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI>> Acesso em: 10 jul. 2016.

ROCHA, Leandro Oliveira Rocha; BOSSLE, Fabiano. A capoeira na escola: um relato de experiência em uma escola pública do Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19/6.,2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice>> Acesso em: 10 jul.2016.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 no contexto das Políticas Educacionais no Brasil contemporâneo.** 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea.** São Paulo:Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Dirce Maria Correia. **Escola de Educação Física do Espírito Santo: Sua história, seus caminhos:** 1931 – 1961.1996, 278 f. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; BOTELHO, Rosana Ulhôa. **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas.** Brasília: Ipea, 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/160513_livro_dimensoes.pdf>. Acesso em:

SILVA, Gleisiane de S. Almeida et al. Proposições teórico-metodológicas para o trabalho com a capoeira no contexto do PIBID/UNEB - Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17/4.,2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

SILVA, Luciana Maria Fernandes. A arte-luta capoeira e as novas tecnologias de informação e comunicação em seu ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17/4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

SILVA, Paula Cristina da Costa. Na roda dialógica de capoeira no jogo os conceitos de Bakhtin. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17/4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física Escolar na Perspectiva do Século XXI. In: MOREIRA, Wey (org.) **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

SOUZA, Eliane Glória Reis da Silva; DEVIDE, Fabiano Pires. Capoeira regional: representações sociais das mestras e formandas sobre sua inserção e atuação no ensino da luta no rio de janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17/4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011>> Acesso em: 10 jul. 2016.

SOUZA, Jéssica Nascimento de; SANTOS, Renata Carvalho dos; FATIMA, Conceição Viana de. Memória e reconstrução identitária da dança do tambor em uma comunidade quilombola do estado de Goiás. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19/6., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice>> Acesso em: 10 jul. 2016.

SOUZA, Patrícia Pereira de. **Constituição do ensino superior de Educação Física no Espírito Santo (1931-1972)**. 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal do Espírito Santo: Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MSLQC/disserta__o_texto_completo.pdf?sequence=1> Acesso em: 08 fev 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/ CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO. **Regimento interno do PPGEEB**. São Mateus – ES, 2013. Disponível em: <<http://posgraduacao.saomateus.ufes.br/sites/posgraduacao.saomateus.ufes.br/files/field/anexo/Regimento%20Interno%20PPGEEB.pdf>> Acesso em: 28 de mar. de 2013.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n.1, p. 25-42, set. 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>> Acesso em: 03 de mai 2016.

APÊNDICE A –**Questionário de Identificação****QUERIDOS (AS):**

Este questionário faz parte de uma pesquisa que vocês serão convidados a participar em breve. O objetivo inicial deste questionário é conhecer um pouco mais sobre vocês, sendo assim, respondam com atenção a todas as questões solicitadas, pois suas respostas garantirão o sucesso do nosso trabalho. Vamos lá?

1. Qual sua idade?
() anos

2. Sexo:
() masculino () feminino

3. Como se percebe:
() Preto () Branco () Pardo () Amarelo () Indígena

4. Em sua escola quais dessas formas de preconceito são mais visíveis?
() Raça;
() Opção sexual;
() Sexo;
() Formas de vestir;
() Pessoas com deficiência

5. Sobre o preconceito racial:
() Existe;
() Existe, mas é disfarçado;
() Existe e é discutido;
() Não existe.

6. Já sofreu preconceito racial?
() Sim () Não
7. Já presenciou alguma atitude racista?
() Sim () Não
8. Você percebe diferenças no tratamento em relação a brancos e negros:
Em sua escola:
() Sim () Não
Em sua sala de aula:
() Sim () Não
Em seu bairro:
() Sim () Não
9. Existe um distanciamento entre alunos negros e brancos em sua escola?
() Sim () Não
10. Em sua escola, você percebe algum tratamento diferente para brancos e negros?
() sim () não
11. Em nosso país, você acredita que existe igualdade de oportunidade para brancos e negros?
() Sim, existe igualdade racial no Brasil.
() As pessoas dizem que sim, mas na prática não acontece.
() Nunca existiu igualdade de oportunidades.
12. Você acha que essas questões devem ser discutidas na escola?
() Sim a escola é um bom lugar para discutir estas questões
() Não, pois aumentaria a discriminação
13. A história e cultura do negro em São Mateus já foi trabalhado em sua escola?
() Sim, na aula de Educação Física,
() Sim, pela professora regente,
() Sim, em projetos da escola,
() Não, nunca foi discutido.

14. Você sabe o que é o Jongo?

() **sim** () **não**

Caso tenha respondido Sim na questão anterior, escreva o que você conhece ou pensa sobre o Jongo:

15. Em sua família alguém participa desse tipo de prática?

() **sim** () **não**

Qual: _____

APÊNDICE B –
Diagnóstico inicial

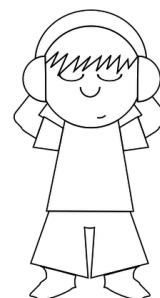
QUERIDOS (AS):

Este questionário diagnóstico faz parte de um trabalho de dissertação de mestrado intitulado:
NO MOVIMENTO DO JONGO: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS NA ESCOLA aplicado aos alunos do 5º ano A da EMEF Cricaré.

1º MOMENTO: Feche os olhos e ouça a música que está sendo tocada.

1. O que você está sentindo ao ouvir esta música:

- () ALEGRIA () TRISTEZA () MEDO
- () ENTUSIASMO () ANGUSTIA () PAZ
- () SAUDADE () AGITADO () PRAZER
- () IRRITAÇÃO () BEM ESTAR



2. Qual o primeiro pensamento veio em sua mente quando ouviu esta música?

2º MOMENTO: Observe com atenção estas imagens:

1. O que você acha que estas pessoas estão fazendo?

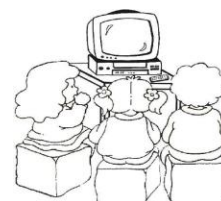


2. Quem poderiam ser essas pessoas? Elas têm algo em comum? O que?

3. Qual identidade você tem com essas imagens?

4. Você reconhece alguma dessas manifestações? Já viu em algum lugar?

3º MOMENTO: Agora assista com atenção ao vídeo que será apresentado.



1. Que prática é esta? Você conhece?

2. Você já viu alguém fazendo isto?

3. Você gostaria de fazer isso? Porquê?

5º MOMENTO: Reflexão



1. O que você pensa sobre tudo o que foi mostrado?

2. Como você se identifica nestas imagens e vídeos?

APÊNDICE C –

Questionário realizado com os professores

Este questionário é parte da pesquisa intitulada “**NO MOVIMENTO DO JONGO: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA**” que vem sendo desenvolvida pela aluna do curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica, Gleisiele Saraiva Rangel. Tem como objetivo analisar o momento de formação acerca do Jongo que também se configurou como uma etapa dessa pesquisa no sentido de investigar as visões dos professores sobre o tema e como tem sido trabalhado nas escolas.

1. Há quantos anos trabalha na rede municipal de São Mateus? Em quais turmas?

2. Quais as concepções você tem em relação ao uso das manifestações culturais locais na aula de Educação Física?

3. Você tem trabalhado esse tema em suas aulas? Como?

4. Quais as maiores dificuldades ao se trabalhar essa temática?

5. Em relação ao Jongo, você já conhecia?

6. O que achou da experiência de dançar o Jongo?

7. Esse momento de formação influenciará no seu fazer pedagógico de alguma forma?

8. O que falta para que outras manifestações culturais também sejam trabalhadas?

9. Como você avalia o momento de formação em Jongo formação?